



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Utdanningsvitenskap - spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2017  Åpen
Forfatter: Hanna-Kathrin Timm	..... (signatur forfatter)
Veileder: Christina Finne	
Tittel på masteroppgaven:  Koordinert- og profesjonelt lærersamarbeid. En studie om skolekultur  Engelsk tittel:  Co-ordination and professional teacher collaboration. A study on school culture	
Emneord: Koordinert- og profesjonelt lærersamarbeid Skolekultur Reformideer Lærernes handlingsrom Arbeidstidsavtalen	Antall ord: 22830 + vedlegg/annet: 25063  Stavanger, 11.06.17

## Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er lærersamarbeid. Forskningsprosjektet har hatt som mål å se på hvordan lærerne legger til rette for kollektive tilnærminger og individuelle tilpasninger i undervisningen.

Problemstillingen for oppgaven er: *hvordan gir skolekulturen i ungdomskolen rom for profesjonelt lærersamarbeid*, med to påfølgende forskningsspørsmål: 1) *hvilken forståelse har læreren på ungdomskolen om lærersamarbeid* og 2) *hvor og hva samarbeides det om?*

Det har blitt gjennomført en kvalitativ forskningsstudie med intervju og observasjon som en supplerende metode. Det redegjøres for datainnsamling og analyser med utgangspunkt i kategoribasert prosess, hvor kategoriene *koordinert-* og *profesjonelt lærersamarbeid* hadde en fremtredende rolle.

Resultatene fra studien viste at lærerne hadde ulik forståelse av begrepet og prosessen lærersamarbeid. Og at mye av lærersamarbeidet foregår på det koordinerte nivået som gjelder å fordele oppgaver og utveksle planer som gir lærerne mer tid til å forberede undervisningen. Men lærerne så på samarbeid som en viktig del av det å være lærer og alle hadde erfaring med lærersamarbeid, både på godt og vondt.

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	2
1 Introduksjon .....	6
1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema .....	7
1.2 Problemformulering .....	7
1.3 Begrepsavklaringer .....	7
1.3.1 Lærersamarbeid .....	8
1.3.2 Koordinert- og profesjonelt samarbeid .....	8
1.3.3 Skolekultur .....	8
1.3.4 Faglige læringsfellesskap .....	8
1.3.5 Reformideer vs. Reform .....	8
1.4 Datainnsamling .....	9
1.5 Oppbygging av oppgaven .....	9
2 Aktualitet og tidligere forskning .....	10
2.1 Aktualitet .....	10
2.2 Tidligere forskning på lærersamarbeid .....	11
3 Teoretiskforståelsesramme .....	13
3.1 Hva er lærersamarbeid? .....	13
3.2 Hva sier dokumentene i utdanningspolitikken om lærersamarbeid? .....	14
3.3 Profesjonalisering .....	16
3.3.1 Profesjonalisering vs. intensivering .....	17
3.4 Om lærersamarbeid .....	17
3.5 Skolens organisasjonskultur .....	18
3.6 Lærersamarbeid og kultur i skolen .....	19
3.6.1 Individualisme .....	20
3.6.2 Samarbeidsbaserte kulturer .....	21
3.6.3 Lærernes handlingsrom .....	23
3.7 Koordinert- og profesjonelt lærersamarbeid .....	23
3.8 Reformideer i norsk skole .....	24
3.8.1 Reform .....	24
3.8.2 Masterideer .....	25
3.8.3 Reformideer oppsummert .....	26
4 Metode .....	28
4.1 Design .....	28
4.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	29

4.1.2	Observasjon som metode .....	30
4.1.3	Utvalget .....	31
4.1.4	Forskningsprosessen for intervju .....	32
4.2	Forskningsetiske refleksjoner .....	32
4.2.1	Forskerrollen .....	32
4.2.2	Søknad til Norsk senter for forskningsdata NSD .....	33
4.2.3	Informert samtykke .....	33
4.3	Konstruksjon av data .....	33
4.3.1	Intervjuguiden .....	34
4.3.2	Intervjusituasjonen .....	34
4.3.3	Transkriberingen .....	34
4.3.4	Observasjonsskjema .....	35
4.3.5	Å observere i felten .....	35
4.4	Forberedelse til analyse av datamaterialet .....	35
4.4.1	Analysens faser .....	36
4.5	Forskningens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet .....	38
4.5.1	Validitet og generalisering .....	38
4.5.2	Reliabilitet .....	39
5	Empiriske funn .....	40
5.1	Beskrivelser på individuelt nivå .....	40
5.1.1	Lærernes forståelse av samarbeid .....	40
5.1.2	Hvordan fungerer samarbeidet ved ungdomsskolen? .....	42
5.1.3	Lærerens opplevelse av samarbeid .....	43
5.1.4	Hva ønsker læreren å samarbeide om? Deres ønske om samarbeid? .....	47
5.2	Beskrivelser på systemnivå .....	49
5.2.1	Hvordan legger skolen til rette for samarbeid? Lærerens erfaringer .....	49
5.3	Skjematisk oversikt over stikkord fra intervjuene .....	51
5.4	Observasjon .....	54
5.4.1	Dag 1 .....	54
5.4.2	Dag 2 .....	55
5.4.3	Dag 3 .....	56
5.4.4	Dag 4 .....	56
5.4.5	Dag 5 .....	57
5.4.6	Oppsummering .....	57
5.5	Skjematisk oversikt over stikkord fra observasjonen .....	58

6	Drøfting av datamaterialet.....	59
6.1	Læreren om lærersamarbeid i et koordinert perspektiv.....	59
6.1.1	Fra delingskulturen, til tidsbruk og arbeidstidsavtalen .....	59
6.1.2	Fra «å finne felles regler» til å være «personavhengig» i skolekulturen .....	60
6.1.3	Fra rene informasjonsmøter til mer krav om tid.....	61
6.2	Læreren om lærersamarbeid i et profesjonelt perspektiv .....	61
6.2.1	Fra den uformelle samtalen til å være profesjonell .....	62
6.2.2	Fra lærersamarbeid til profesjonell utvikling .....	62
6.2.3	Fra et uformelt møte til profesjonelt samarbeid på «bakrommet» .....	63
6.2.4	Fra skolekulturen til individualisme .....	63
6.2.5	Fra «for lite samarbeid» til utviklingsarbeid .....	64
6.2.6	Fra trygghet til usikkerhet .....	64
6.3	Læreren om lærersamarbeid i et systemperspektiv .....	65
6.3.1	Fra samhandling til forhindring av balkanisering .....	65
6.3.2	Fra formelt fagsamarbeid til pålagte oppgaver regulert av administrasjonen ....	65
6.3.3	Fra reformideer til lærernes handlingsrom.....	65
6.3.4	Fra «kjernetid» til den sosiopolitiske tidsdimensjonen .....	66
6.3.5	Fra skolens fysiske miljø til «individet må vike» .....	67
7	Konklusjon .....	68
7.1	Veien videre.....	69
	Litteratur.....	71
	Vedlegg I.....	75
	Vedlegg II.....	76
	Vedlegg III .....	78

## 1 Introduksjon

Dette forskningsprosjektet tar sikte på å få innsikt i lærerens beskrivelser av lærersamarbeid. Det arbeidet lærerne har som foregår utenfor klasserommet har blitt mer komplekse, omfattende og betydningsfulle. Teoretisk forskning har hatt mye å si for hvordan vi tenker på undervisning. Forskningen bringer med seg endringer som finner veien inn i skolen. Disse endringene nedfelles i styringsdokumenter som påvirker skolens virksomhet. For å illustrere kompleksiteten i utviklingen tar jeg for meg noen forskjellige eksempler på forskning og dokumentasjon om lærersamarbeid.

«Mer enn andre forventes lærerne å bygge opp læringsfellesskap, skape kunnskapssamfunnet og utvikle den evnen til fornyelse, fleksibilitet og forandringsvilje som er helt avgjørende for vår økonomiske velstand» (Hargreaves A. , 2004, s. 28). Kvaliteten på undervisningen er viktigere enn noen gang. Læreryrket er under lupen i samfunnet. Nylig har den Norske stat, med Kunnskapsdepartementet i spissen, oppnevnt en ekspertgruppe som skal undersøke lærerrollen slik den er i dag (Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag, 2016).

«Læreryrket er et yrke med felles formål, felles ansvar og gjensidig læring», sier Hargreaves og Fullan (2016, s. 160) i boka «Arbeidskultur for bedre læring i skolen». Læreren står ikke lenger alene om opplæringen til elevene. Det er et kollektivt ansvar å tilrettelegge for læring til alle barn og unge. Skolens viktigste ressurs er lærere som er kompetente, engasjerte og ambisiøse på elevenes vegne (Utdanning- og forskningsdepartementet, 2004, s. 24). Det kreves vilje og ressurser til kontinuerlig utveksling mellom lærerne.

En skole som ønsker en samarbeidsbasert skolekultur bør investere i å bry seg om andre individer og gi rom for personlige forhold. Uten en slik investering mener Hargreaves og Fullan (2012), at et samarbeid vil ha liten effekt. Gode samarbeidskulturer er forbundet med bedre elevresultater. Relasjonene både påvirker og definerer undervisning og læring.

Kunnskapsløftet i «Prinsipper for opplæringen» sier at skolen skal «legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 5). Det forutsettes at lærere og skolen skal håndtere det økende presset på forandring med læring og utvikling. Målet er at skolen skal bli en lærende organisasjon. Som Tobiassen i 2006 sier det:

*For å sette lærere i stand til å håndtere kompleksitet, utvikle egen kompetanse og bidra til en positiv skoleutvikling må lærerne gis muligheter for refleksjon og læring, dialog og kunnskapsdeling (s. 65).*

## 1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema

Skolene opplever ofte at nye reformideer, både nasjonale og globale, ønsker å forandre hvordan skolen driver sin virksomhet. Og blant andre er Utdanningsdirektoratet innhenter, oversetter og iverksetter av flere av disse nye reformideene (Rørvik, Eilertsen, & Lund, 2015, s. 88). Alle reformideene sier hvordan norsk skole skal utføre den pedagogiske kjernevirksomheten både på systemnivå (administrativt) og individnivå (lærerrollen).

I flere av disse reformideene rettes det spesielt søkelys mot samarbeid mellom lærere. Jeg ønsker å finne ut av lærernes egne fortellinger i ungdomskolen, hvordan skolen og lærerne legger til rette i kollektivet, for å møte og se fellesskapet og individet. Hvordan fungerer ideene om samarbeid, slik den norske stat har tiltenkt det? Er det kravet om dokumentasjon av samarbeid som tvinger skolene til å ha gjeldene møtepraksis?

I 2008 ble Melding til Stortinget nr. 31 om kvalitet i skolen presentert for stortinget. Her kom det fram at «det er mange meninger og faktisk lite kunnskap om lærernes tidsbruk og om ulike måter å organisere arbeidet i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2008). Kunnskapsdepartementet vil, ut i fra denne kunnskapen, iverksette tiltak for å kartlegge tidsbruk og organiseringen av lærernes hverdag (SØF-rapport nr. 04/09. Tidsbruk og organisering i grunnskolen: Sluttrapport, 2009). Nå sier denne rapporten lite om hvordan selve samarbeidet mellom lærere er. Men den får frem at lærerne ønsker mer tid til planlegging av undervisning og mindre tid til formelle møter som skolen initierer. Kan planlegging av undervisning forstås som samarbeid? Hva ligger til grunn for samarbeid på ungdomskolen? Hvilke føringer arbeider de etter ved de forskjellige skolene?

## 1.2 Problemformulering

På bakgrunn av begrunnelsen for valg av tema har jeg valgt denne problemstillingen:

*Hvordan gir skolekulturen i ungdomsskolen rom for profesjonelt lærersamarbeid?*

For å avgrense problemformuleringen har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål som har vært utgangspunktet for datainnsamling og teoriutvalg.

1. Hvilken forståelse har læreren på ungdomskolen om lærersamarbeid?
2. Hvor og hva samarbeides det om?

## 1.3 Begrepsavklaringer

Her har jeg valgt å utdype de begrepene som ligger til grunn for problemformuleringen. Begrepene vil også bli grundigere definert i teorikapittelet.

### 1.3.1 Lærersamarbeid

Lærersamarbeid er et vidt praktisk begrep som kan tolkes på flere måter.

Jeg har brukt Munthe og Postholm sin beskrivelse fra 2012 som definisjon av begrepet lærersamarbeid. «**Lærersamarbeid** er to eller flere lærere, alle med eget ansvar og autonomi, enige om å arbeide sammen for å gjøre deres egen praksis bedre» (Munthe & Postholm, 2012, s. 149).

### 1.3.2 Koordinert- og profesjonelt samarbeid

Jeg vil også se nærmere på de to formene for samarbeid: koordinert samarbeid og profesjonelt samarbeid, som Munthe og Postholm fra 2012 refererer som «å samhandle» (to cooperate) og «å samarbeide» (to collaborate). Samhandling (**koordinert samarbeid**) er «å fordele oppgaver og utveksle planer» (s. 149) og samarbeid (**profesjonelt samarbeid**) som definert over (jfr. Lærersamarbeid, Munthe og Postholm, 2012).

### 1.3.3 Skolekultur

Skolekulturen omhandler miljøet på den enkelte skole. Det som ligger i «veggene» og hvordan lærerne jobber.

Lægende (2000) forteller at det finnes et skille i skolekulturen mellom uttrykte og reelle verdier. De uttrykte verdiene i skolekulturen er de verdiene lærere mer eller mindre er kjent med og kan uttrykkes gjennom visjoner og planer. Mens de reelle verdiene er de som ligger til grunn for lærerens handlinger. De er ofte ubevisste og kommer til syne hvordan læreren utfører vanlige oppgaver og utfordringer

Arneberg og Oveland (2013, s. 17) hevder at «skolens kultur er menneskeskapt, sårbar og konfliktfylt ...», men «skolekulturen er ikke statisk, den kan skapes og fornyes, for eksempel gjennom nytenking og endring» (Lægdene, 2000, s. 13).

### 1.3.4 Faglige læringsfellesskap

Faglig læringsfellesskap er også et begrep som vil bli omtalt i studien min. Hargreaves (2004) skriver at skoler som legger vekt på **faglige læringsfellesskap** kjennetegnes ved at skolen har et fagmiljø som preges av samarbeid og diskusjon, og hvor det foregår læring og evaluering (s. 150).

### 1.3.5 Reformideer vs. Reform

Reformideer er i følge Rørvik (2015) eksempler på oppskrifter hvordan en skole kan drive virksomheten sin. Mens reform er et forsøk på å endre organisasjonens funksjonsmåte. En



reform kan både være mindre- eller langt mer omfattende skoleutviklingsprosjekt som læreplanreformene.

#### 1.4 Datainnsamling

Jeg har samlet inn data fra tre ungdomskoler, i to forskjellige kommuner. Datamaterialet består av fire transkriberte intervjuer og en observasjon av lærer.

#### 1.5 Oppbygging av oppgaven

Teksten er delt opp i totalt syv kapitler. Nedenfor følger en kort beskrivelse hva de neste kapitlene handler om.

I kapittel 2 redegjøres det for aktualitet og tidligere forskning relatert til forskningsspørsmålet. Dette kapitlet skal være med på å gi en dypere forståelse og relevans for forskningsspørsmålet. Den teoretiske forståelsesrammen blir presentert i kapittel 3 i henhold til problemstillingen i denne studien. Her blir det gjort rede for forskjellige aspekter av begrepet lærersamarbeid, i tillegg til føringer fra nasjonale dokumentene som ligger til grunn for lærerens praksis i skolen. Videre i kapittel 4 redegjøres hvilke metoder som er brukt underveis i studien. Her blir valg av metode og studiens kvalitet begrunnet og diskutert. Avslutningsvis blir analysens faser presentert.

I kapittel 5 presenteres de empiriske funnene. Her blir lærernes egne erfaringer presentert på individuelt- og systemnivå.

I det sjette kapitlet diskuteres presentasjonen fra empiriske funnene opp mot det teoretiske perspektivet. Diskusjonen deles inn i et koordinert perspektiv og et profesjonelt perspektiv. Det avsluttende kapitlet skal samle alle trådene og gi en konklusjon for studiens forskningsspørsmål, analyse og diskusjon og argumentere for videre forskning.

## 2 Aktualitet og tidligere forskning

I følgende kapittel vil jeg redegjøre for aktualitet og tidligere forskning knyttet til forskningsspørsmålet. Kapittelet vil være med på å gi en dypere forståelse og relevans for forskningsprosjektet.

### 2.1 Aktualitet

Fra august 2015 har lærernes arbeidstid vært bunden. Dette gjelder undervisningspersonell både i kommunal og fylkeskommunal grunnsopplæring, altså i grunnskolen og i den videregående skole. Dette er en særavtale som KS, tidligere Kommunenes Sentralforbund, har iverksatt. Lærerne skriver kontrakt med rektor som sier hvor lenge læreren er tilstede på dagtid (Arbeidstidsavtale). Bakgrunnen for den bundne arbeidstiden er at avtalen skal bidra til at lærernes yrkesutøvelse skal være størst mulig profesjonell og gi elevene best mulig opplæring. KS skriver i særavtalen at «lærerne har ansvar for å bidra til en positiv samhandlingskultur og samarbeide slik at målsettingene i lov, fag- og læreplaner samt lokale mål kan bli realisert» og «god samhandling på alle nivåer og systematisk samarbeid mellom lærerne er viktig for å kunne utvikle skolen» (KS, 2015). Lærerne skal være på skolen slik at de kan samarbeide om å gjøre undervisningen sin mer profesjonell og opplæringstilbudet til elevene best mulig.

Lærerne tar sin tid alvorlig. Og arbeidstidsavtalen har tatt bort mye av fleksibiliteten og friheten som har vært tradisjon lenge. Mange lærere mener det er meningsløst at arbeidstiden skal brukes til flere møter og dokumentering som ikke er noen nytte for opplæringen av elevene (Hargreaves, 2012).

Det går fram av arbeidstidsavtalen punkt 5.1 der det står «Det skal tas utgangspunkt i skolens og lærerens behov – herunder tid til for- og etterarbeid og de fysiske arbeidsforholdene på skolen» (KS, 2015). Arbeidstiden på skolen benyttes først og fremst til undervisning, annet elevrettet arbeid, for- og etterarbeid og faglig ajourføring både individuelt og i samarbeid med kolleger i team, avdelinger, grupper e.l., samt kontakt med foresatte og samarbeidsinstanser. Skolens ledelse har et ansvar for å legge forholdene til rette for samarbeidet. Det overordnede målet er å sikre kvalitet i undervisningen.

Kommunens ønske om produktivitet, resultatansvar og kontroll fører til en administrativ dreining i retning av strammere kontroll over lærerens arbeidstid, med regulering og rasjonalisering (Hargreaves, 2012).

Men lærerne mener at de alltid har samarbeidet, og at dette ikke er noe nytt. Vil det å være tilstede og «tvinges» til mer samarbeid, være mer produktivt enn det som virkelig teller – god undervisning og elevenes læring?

Idun Haugan har i sin artikkel fra 2014 intervjuet Thomas Dahl som har vært med på å finne ut alternative arbeidstidsordninger for den gang staten hadde ansvaret for lærerne. Det handlet da om å binde lærernes tid til skolen. Her var resultatet; hvor mange timer lærerne tilbragte på skolen var ikke av størst betydning, men hvordan de brukte tiden de hadde i fellesskap (Haugan, 2014). Lærerne som jobbet i kollektive arbeidsmiljø, hadde større grad av trivsel med arbeidet. Det som også utmerket seg i denne undersøkelsen var at lærerne mente de hadde større grad av individuelt handlingsrom (ibid.)

Men det som gjør denne studien aktuelt på dette tidspunktet er at arbeidstidsavtalen skal reforhandles, da særavtalen gjelder frem til 31. desember 2017. Hvordan går veien videre?

## 2.2 Tidligere forskning på lærersamarbeid

I min søken etter tidligere forskning ble det tydelig at *lærersamarbeid* er et mye brukt begrep i forskning. Mens det står relativt lite om *koordinert- og profesjonelt lærersamarbeid*.

Det første som dukker opp er en pressemelding fra Læringsmiljøsenderet ved Universitetet i Stavanger om «Ny forskning om lærersamarbeid». Her har de forsket på skoler som bruker LP-modellen som strategi. Forskerne har ønsket å få kunnskap om hvordan lærere jobber sammen og lærer, og om dette samarbeidet kommer elevene til gode (Vold, 2013). LP står for Læringsmiljø og Pedagogisk analyse og har som mål å utvikle gode læringsmiljø for alle i skolen (Læringsmiljøsenderet, u.d.).

Begrepene koordinert- og profesjonelt lærersamarbeid dukker først opp i en stor undersøkelse om lærerrollen, gjort av OECD. Denne undersøkelsen heter TALIS (Teaching and Learning International survey). Etter at denne ble gjennomført og presentert til samfunnet, har begrepene også dukket opp i norske nasjonale dokumenter. Det var i Melding til Stortinget nr. 22 fra 2011 – motivasjon, mestring, muligheter i ungdomstrinnet, jeg leste om begrepene første gang. Her refererte meldingen til en rapport som utdanningsdirektoratet har gitt NIFU (Norsk institutt for innovasjon, forskning og utdanning) ansvaret om å gjennomføre (Kunnskapsdepartementet 2011; Vibe, Aamodt, & Carlsten 2009). I denne rapporten om norske resultater fra TALIS

undersøkelsen, kommer det blant annet fram at av samarbeid mellom lærere er et viktig middel til utvikling. Men det viser seg også at samarbeidet mellom lærerne hovedsakelig har en karakter av praktisk tilrettelegging, arbeidsdeling og koordinering. Mens samarbeid som er av profesjonell karakter gjennomføres i moderat grad (ibid).

I norsk sammenheng er det spesielt arbeid gjort av Olga Dysthe (2006) som er av interesse. Hun er redaktør for en bok som heter Dialog, Samspel og Læring. Her ønsker forfatterne å gå dypere inn i samspillet mellom mennesker slik at læring skjer. Dysthe viser til begrepet læringsfellesskap, som hun mener er læringsfremmende samspill mellom lærere. Dialog som metode vil gi deltakerne kvaliteter som vilje til å lytte, være åpen for andres argument og vilje til å endre standpunkt (ibid.)

Det har foregått store mengder med forskning på lærersamarbeid internasjonalt siden 1990-tallet, da spesielt av Andy Hargreaves. Han ga ut boka *Changing teachers, changing times* i 1994. På norsk kom den ut i 1996 med tittelen *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Her tar han for seg skolekulturen og hvilken påvirkning reformer og forandlingsprosesser har på lærere. Boka viser de forskjellige lærerrollene og deres påvirkning i skolekulturen (Hargreaves, 2012).

### 3 Teoretiskforståelsesramme

I dette kapitlet vil jeg presentere tidligere forskning gjort om emnet. Og hvilke perspektiver som ligger til grunn for skolens praksis.

Teorigrunnlaget for denne oppgaven er utformet etter forskningsspørsmålets innhold som retter spesielt søkelys mot lærersamarbeid og kulturen for dette ved de forskjellige skolene. Videre presenteres begrepene koordinert- og profesjonelt lærersamarbeid.

#### 3.1 Hva er lærersamarbeid?

Den definisjonen for lærersamarbeid som jeg har som utgangspunkt for oppgaven er forklart i innledningen og er hentet fra forskning gjort av Munthe og Postholm fra 2012. Lærersamarbeid er når flere lærere går frivillig sammen med den intensjon om sammen å gjøre praksisen sin bedre.

Senge et al (2000) refererer til samarbeid som dialog mellom mennesker:

*The goal of dialogue is to open new ground by establishing a «container» or «field» for inquiry: a setting where people can become more aware of the context around their experience, and of the processes of thought and feeling that created that experience (s. 75)*

De viser videre:

*During the dialogue process, people learn how to think together – not just in the sense of analyzing a shared problem or creating new pieces of shared knowledge but the sense of occupying a collective sensibility, in which the thoughts, emotion, and resulting actions belong not to the individual, but to all of them together (s. 75).*

Dialog gir individer innsikt som de ikke kan tilegne seg hver for seg. Det er ikke bare snakk om samhandling, men diskusjon som gir mulighet til utvikling og forandring.

Som Senge, mener også Dysthe (2006) at dialog er samspill mellom mennesker. Hun sier dialog har viktige kvaliteter som innebærer likevekt av samtale mellom deltakerne. Deltakerne må ha «vilje til å lytte, vere open for andres argument og vilje til å endre standpunkt» (s. 13). Målet med disse argumentene er «å nå fram til sanninga gjennom grundig argumentasjon, utan bruk av overtaling og frie for kjensler, makt eller nytteperspektiv». Her har du som deltaker muligheten til å forandre standpunkt og holdninger. Dysthe (2006) refererer også til forskning av Thomas Luckman fra 1990 som sier at dialog er «any interaction through language (or other symbolic means) between two or several individuals who are mutually co-present» (s. 13).

«Samarbeid [...] innebærer at den enkelte lærer setter ord på egen tenkning, utfordres, utforsker og har støtte i endringsarbeidet» (Munthe & Postholm, 2012, s. 140).

### 3.2 Hva sier dokumentene i utdanningspolitikken om lærersamarbeid?

Skolen og læreres mandat er nedfelt i ulike politiske føringer fra offentlighold. For å forstå lærersamarbeid er det nødvendig å se på hvilke føringer som ligger til grunn i de nasjonale utdanningsdokumentene. Så hva sier disse dokumentene om lærersamarbeid? Er dette utgangspunktet for at skolenes virksomhet drives etter gjeldene praksis?

Kunnskapsløftet – kultur for læring fra 2006 er den nyeste skolereformen for grunnskolen og videregående opplæring. Den beskriver hvordan skolen skal drive sin virksomhet – innhold, struktur og organisering (Utdanningsdirektoratet, 2015)

Det står skrevet i Kunnskapsløftets «Prinsipper for opplæringen» (2006, s. 5) at

*skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen.*

Den generelle delen av Kunnskapsløftet (2015) har under det arbeidende mennesket, et kapittel om «Læring som lagarbeid». Her står det blant annet:

*i undervisningen deler lærere og instruktører med ulike spesialiteter ansvaret for både enkeltelever, grupper og klasser. De har forpliktelser både overfor skolen og for de opplæringsløp der deres bidrag er et nødvendig ledd i helheten*

og

*opplæringens personale skal også fungere i et fellesskap av kolleger som deler ansvaret for elevenes utvikling. Dette blir med dagens skoleutvikling ikke bare en større oppgave - den blir også mer mangfoldig ved at nye yrkesgrupper knyttes til skolens virke. Den sammensatte lærerstab er en rikdom fordi lærere med ulik kompetanse kan utfylle hverandre både faglig og sosialt.*

Også flere stortingsmeldinger har samarbeid som et punkt i dokumentene sine. En stortingsmelding er et dokument regjeringen ønsker å orientere eller å drøfte i Stortinget. Dette dokumentet er ikke knyttet til et direkte lovforslag, men foreslår en fremtidig politikk på et bestemt felt.

I Melding til Stortinget nr. 30 «Kultur for læring» fra 2004 står det at «kunnskapen øker i verdi jo mer den deles og brukes» (s. 23). Det betyr at skolen som organisasjon er avhengig av å ha et system for hvordan lærerne samarbeider og deler kunnskap.

Stortingsmeldingen viser også til prosjektet Kompetanseberetningen fra 2003 som er blitt satt i gang av Utdannings- og forskningsdepartementet. De sier at «læring som skjer som en del av det daglige arbeidet» (s. 26) er nøkkelen til å utvikle skolen som en lærende organisasjon.

*Endring krever også en vilje til kontinuerlig utvikling som kommer innenfra skolen selv. Samarbeid mellom lærere, nettverksbygging og erfaringsutveksling mellom*

*skoler ... er også viktige forutsetninger for skoleutvikling. Dagens kunnskapssamfunn gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Dette stiller krav både til de enkelte aktørene i skolen og til skolen som organisasjon. Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. (s. 26)*

Under kunnskapsdepartementets vurderinger og tiltak i meldingen fra 2008 (Meld. St. nr. 31 (2007-2008). Kvalitet i skolen, s. 80), kommer det fram at «departementet mener det er bekymringsfullt» når lærere rapporterer at mye av tiden blir brukt til arbeid med dokumentasjon og administrasjon enn tidligere. Her konkluderer departementet at det er skolenes ansvar å finne en god balanse mellom å la lærerne jobbe med individuelt arbeid og felles samarbeid i kollegiet.

I 2008 ble Tidsbruk utvalget nedsatt av Kunnskapsdepartementet, for å se på hvordan skolen kunne utnytte tiden bedre. Dette resulterte i Melding til Stortinget nr. 19 - Tid til læring fra 2010. Her kommer det fram at lærerne ønsker å bruke mer tid på undervisningsrelaterte oppgaver. Mens skoleledelsen må sørge for at arbeidsplanfestet tid blir brukt både målrettet og effektivt med god og effektiv møtestruktur og møtekultur (s. 26).

Melding til Stortinget 11, som handler om læreren, rollen og utdanningen fra 2009, reflekterer også over lærersamarbeid. «Kollegialt samarbeid anses som vesentlig, og for å utøve rollen må lærerne ha profesjonell autonomi. Refleksjon og evaluering er nødvendige kompetanser» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 41). Dokumentet sier også at lærerrollen har forandret seg fra å være knyttet til arbeidet med elevene, til et økt generelt ansvar for hva som skjer på den enkelte skole.

«Lærerne og skolelederne på ungdomstrinnet må kunne bruke mest mulig av tiden på kjerneoppgaver» er et av føringene fra Melding til Stortinget 19 fra 2009, ligger også til grunn for Melding fra Stortinget nr. 22 som kom i 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Lærersamarbeid er også et tema i Melding til Stortinget nr. 22 fra 2013 «På rett vei».

*Selv om den enkelte lærer har en selvstendig rolle i opplæringen av elevene, er opplæring også et lagarbeid. Målene for skolens virksomhet kan ikke nås dersom skolen ikke mobiliserer de ansattes samlede kompetanse. Det stiller krav til faglig samarbeid. I et kollegialt fellesskap vil ulike fagkompetanser og spesialisering hos lærere være en styrke. Gode lærere er aktive bidragsytere i et profesjonelt faglig fellesskap som utvikler skolen som en lærende organisasjon (s. 158).*

I stortingsmeldingen fra Kunnskapsdepartementet (Meld. St. nr. 28 (2015-2016). Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet) står det at:

*Skoleledelsen har ansvar for at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon der lærerne som et kollegium samarbeider om å gi elevene en opplæring som er i tråd med målene i læreplanverket (s. 68).*

I den siste meldingen fra Kunnskapsdepartementet (Meld. St. nr. 21 (2016-2017) Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen) har regjeringen viet et helt kapittel (kapittel 4) til profesjonelt samarbeid, hvor profesjonsfellesskap er et viktig begrep. Kunnskapsdepartementet har kommet fram til at det er avgjørende med god profesjonsfellesskap for å utvikle en undervisningspraksis som er velfungerende (s. 26). Det trekkes også inn i meldingen analyser som ekspertgruppen om lærerrollen gjorde i 2015 fra TALIS undersøkelsen i 2013. Da spesielt at lærerne opplever høy grad av koordinering i skolen.

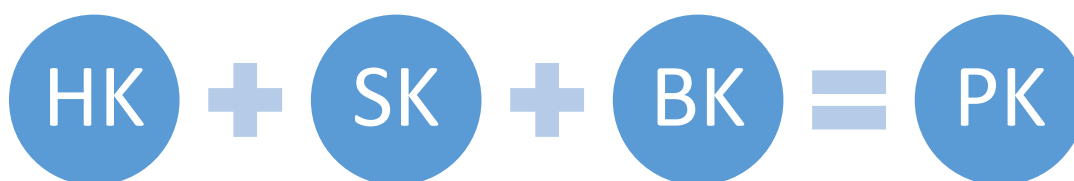
### 3.3 Profesjonalisering

Lærerrollen er under lupen for å utvikle den til en profesjon. I følge «Ekspertgruppa om lærerrollen» (Kunnskapsdepartementet, 2016) har utviklingen av lærerrollen gått ut på spenningen mellom å profesjonalisere lærerne ovenfra eller innenfra. Ekspertgruppa forklarer at i Norge har lærerrollen i stor grad blitt ledet til en profesjonalisering ovenfra fordi det skulle kompensere for en manglende profesjonalitet innenfra. Men gruppa argumenterer med at lærerne ikke har fått tilstrekkelig med veiledning til å utvikle sin profesjonalitet.

Å være profesjonell handler om det du gjør og hvordan du oppfører deg. Det dreier seg om kvalitet og personlig karakter, men å være en profesjonell handler om hvordan andre ser på deg og hvordan dette påvirker selvbildet ditt (Hargreaves & Fullan, 2016).

Hargreaves og Fullan (2016) mener at lærerne må utvikle en profesjonell kapital for å utvikle seg til å bli en effektiv lærer. Med profesjonell kapital mener de er det mest essensielle for lærernes gode og effektive undervisning, da dette er det fundamentale elementet i læreryrket.

Hargreaves og Fullan (2016) har utviklet en formel for profesjonell kapital:



Figur 1 Formel for profesjonell kapital. Fritt etter Hargreaves og Fullan (2014).



*Humankapital* (HK) handler om å ha og utvikle nødvendige kunnskaper og ferdigheter. Lærerens individuelle talent om undervisning på alle punkter er beskrivelsen på denne kapitalen.

*Sosial kapital* (SK) refererer til hvordan mennesker samhandler og hvordan de sosiale relasjonene innvirker på deres tilgang på kunnskap og informasjon.

*Beslutningskapital* (BK) er evnen til å ta gode beslutninger. Dette erfarer den profesjonelle læreren ved store mengder av yrkesutøvelse. Altså øvelse gjør mester!

For å utvikle god *profesjonell kapital* (PK) må du kunne kombinere alle disse tre typene for kapital, kun da vil du forvandle lærerprofesjonen i følge Hargreaves og Fullan (2016).

### 3.3.1 Profesjonalisering vs. intensivering

Intensivering av lærernes arbeidsdag er en av resultatene fra den økende administrative og evalueringssoppgavene som pålegges lærerne. I tillegg medfører intensivering at lærerne får mindre tid til å holde seg oppdatert faglig og det resulterer i at kvaliteten på tilbudet reduseres (Hargreaves, 2012).

## 3.4 Om lærersamarbeid

Hargreaves (2012) beskriver at *samarbeidsparadigmet* er et av nåtidens mest løfterike metaparadigme. Med dette mener han at prinsippet om samarbeid har hele tiden dukket opp som et resultat av verdens uforutsigbare problemer, uklare løsninger og hvor krav og forventninger intensiveres. Hargreaves nevner flere prinsipper for samarbeid; moralsk støtte, økt effektivitet, kvalitetsøkning, synkronisering av tidsperspektivene, kontekstuell visshet, politisk selvtrygghet, økt evne til refleksjon, en mer lydhør organisasjon, læringsmuligheter, kontinuerlig utvikling, det kan være makelig og behagelig, det kan være konformitetsskapende, det kan være påtvunget og det kan gjøre medansvarlig (ss. 255-257).

Samarbeid kan ha både en formell og uformell karakter. Kjentegn ved et formelt samarbeid er klare målsetninger, fastsatte retningslinjer og agenda, at det er faste medlemmer med klar arbeidsfordeling og roller, og at det er avsatt tid til samarbeidet. Det uformelle samarbeidet forplikter ikke på samme måte som det formelle. Her er det tilfeldighetene som rår da det ikke er avsatt noen mål eller retningslinjer. Og samarbeidet skjer ved tilfeldige steder og tidspunkt. I denne studien er både det formelle og uformelle samarbeidet interessant.

Ramberg har skrevet en forskningsartikkel om «What makes reform work?» fra 2014, hvor han oppsummerer lærersamarbeid referert fra flere forskere (blant andre Fullan 2007, Little 1982, McLaughlin og Talbert 2001, og Levine og Marcus 2010) hvor det står:

... collaboration may bring about new meanings, behaviours, skills, and beliefs regarding the concepts of teaching and learning, a shared professional language, and the development of shared visions and a collective school culture. Moreover, collaboration is considered to be of great importance to the degree of teachers' involvement in the processes of school development. (Ramberg, 2014, s. 50)

Her fremstiller Ramberg forskning om samarbeid og kollegialitet som noe positivt på mange måter.

Arneberg og Overland (2013) refererer til forskning gjort av Moos og Thomassen fra 1996 som deler lærersamarbeid inn i fem glidende nivåer. På *nivå 1* er samarbeidet tvunget og administrativt regulert, og *nivå 2* kjennetegnes ved at lærerne effektiviserer arbeidet for å spare tid. Lærerne kan gjerne fordele arbeidsoppgaver, som å dele på undervisningsopplegg. Hverken på nivå 1 og 2 foregår det refleksjon i handlingene. Det er kun vanemessig tenkning og atferd. På *nivå 3* planlegges og gjennomføres enkelte oppgaver i fellesskap. Her ønsker lærerne å få raske svar på praktiske problemer og faglige utfordringer. *Nivå 4* gjenkjennes ved at lærerne reflekterer på en dypere måte. Her samarbeides det om planlegging, gjennomføring og evaluering. På *nivå 5* foregår det systematisk erfaringsdeling og lærerne opplever utvikling og fornyelse av sin egen praksis, og kritisk refleksjon er en av mønstrene som fremgår.

### 3.5 Skolens organisasjonskultur

I en skole utvikles det, av organisasjonens medlemmer, grunnleggende antakelser om skole, opplæring og læring som tas for gitt (Arneberg & Overland, 2013). Kulturen har mye å si på hvordan lærere og ledere oppfatter skolen og hvor verdier, normer og virkelighetsoppfatninger utvikles mellom medlemmene og medlemmene og omgivelsene.

Arneberg og Overland (2013) refererer til forskning gjort av Senge fra 1990 hvor han kaller de grunnleggende antakelsene i skolen for *mentale modeller*. Disse antakelsene er ikke synlige teorier, men så absolutt tilstede i organisasjonen.

I følge Hargreaves (2012) omfatter begrepet skolekultur overbevisninger, verdier, vaner og antatte måter å gjøre ting på som alle i kollegiet har måttet forholde seg til over lengre tid. Når uerfarne medlemmer blir en del av skolekulturen vil de oppleve de historisk genererte løsningene i kollegiet og på skolen.

Skolekulturen deles inn i to dimensjoner; innhold og form (Hargreaves, 2012). *Innholdet* i lærerkulturen består av alt lærerne er felles om. Dette gjelder blant annet holdninger, verdier,

overbevisninger, vaner etc., og vises gjennom lærernes meninger ytringer og handlinger. Lærerkulturens *formside* består av lærernes relasjonsmønstre og samværsformer. «Det er [...] gjennom kulturformen at kulturinnholdet blir realisert, reproduisert og redefinert» (s. 173).

### 3.6 Lærersamarbeid og kultur i skolen

Det finnes en del forskning gjort på emnet om lærersamarbeid. I tråd med min problemstilling har jeg blant annet forankret min studie i forskning gjort av Andy Hargreaves i boka «Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkes forandring i en postmoderne tidsalder» fra 2012, tar for seg forståelsen av lærerarbeid, særlig i forhold til gjennomføring av reformer og utviklingsarbeid. Og dette er spesielt interessant i denne studien.

Andy Hargreaves har studert hvordan lærerens arbeid og kultur forandres som følge av utviklingen i samfunnet. Han er opptatt av hva samarbeid betyr, hvordan det realiseres og hvilke konsekvenser det har for skolen, lærere og elever. Men det er lærerens ansvar å endre og videreutvikle sin egen yrkesrolle og yrkeskultur (Hargreaves, 2012).

Kultur betegnes i følge Store Norske leksikon som tanke-, kommunikasjons- og atferdsmønstre hos mennesker (Schackt, 2016). Hargreaves (2012) beskriver skolekulturen hvor et lærerkollegium over tid har måttet forholde seg til samme krav og begrensninger. Dette omfatter blant annet overbevisninger, verdier, vesentlige holdninger, vaner og antatte måter å gjøre ting på. Kultur er altså menneskelig aktivitet i samfunnet, og kommunikasjonen mellom mennesker er den delen som er interessant for min forskning.

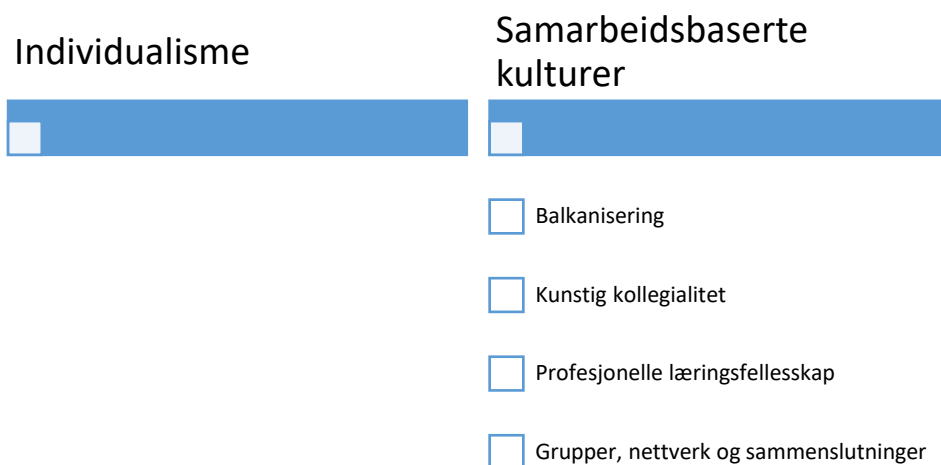
En skolekultur kan også betegnes gjennom lærernes tause kompetanse. I følge Arneberg og Overland (2013) vil kunnskapsarven fra tidligere tider ha mye å si for hvordan lærere og skoleledere driver opplæringen, selv om deler av den har «gått ut på dato».

Samarbeidskulturer kan ha trekk som spontanitet, frivillighet, utviklingsorientert, omfatte både tid og rom og uforutsigbarhet (Hargreaves, Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkes forandring i en postmoderne tidsalder., 2012). I disse kulturene er det læreren som har autonomi over samarbeidet. Men Hargreaves viser også til samarbeid som er påtvunget av administrasjonen på skolen. Denne formen for samarbeid kaller han for *Påtvunget kollegialitet*. Trekkene her er administrativ regulering, obligatorisk deltakelse, implementeringsorientering, binding av fast tid og sted og forutsigbarhet (ibid.).

I følge Hargreaves har samarbeid flere positive trekk som er viktige å få med. Samarbeid kan gi moralsk støtte, økt effektivitet, kvalitets økning, kontekstuell visshet, politisk selvtrygghet, økt evne til refleksjon, en mer lydhør organisasjon, læringsmuligheter kontinuerlig utvikling og det kan være makelig og behagelig (2012, s. 255).

Hargreaves sier at læreryrket er i konstant forandring som resten av verden. Lærerne må ikke håndtere alle endringene alene. Det vil bare resultere i mer «overbelastning, intensivering, skyldfølelse, usikkerhet, kynisme og utbrenthet» (2012, s. 273).

Andy Hargreaves har også samarbeidet med Michael Fullan i forskning som er beskrevet i boka «Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler» fra 2016. Her tar de blant annet for seg kultur og fellesskap ved at de ser på medmenneskelige relasjoner. «Kultur påvirkes med andre ord av forholdene og konteksten den eksisterer i» (s. 123). Mennesker har tendens til å bli påvirket av de menneskene en har rundt seg, eksempel lærere på samme klassetrinn, team og fagseksjon. Men hvis du omgås kollegaer på tvers av klassetrinn eller fagseksjoner vil du bli mer mottakelig for endring. Du vil med andre ord kunne påvirke endring av kulturens innhold (ibid.). Hargreaves og Fullan mener at kulturen har mye å si for hvordan samhandling og samarbeid mellom lærere har å si på den enkelte skole.



Figur 2 Profesjonell kultur i skoler. Fritt etter Hargreaves og Fullan (2014)

Hargreaves og Fullan tar for seg seks typer for profesjonell kultur i skolen, hvor de deler kulturen inn i to enheter. Den ene er individualistisk og den andre samarbeidsbasert.

### 3.6.1 Individualisme

Jeg ønsker under denne overskriften å fortelle kort om hvilket fenomen individualisme i skolen var og kan fortsatt være. I følge Hargreaves og Fullan fra 2016 finnes det skoler som har lærere

som isolerer seg fra andre (s. 126). Isolasjonen tillater lærere å «gjøre hva de vil» i klasserommet, men det fører også til at de lærerne ikke får verdifulle tilbakemeldinger fra andre kollegaer som kunne ha hjulpet dem i deres praksis.

Ofte sammenliknes individualisme med usikkerhet og problemer i lærerprofesjonen. Dette kan føre til skadelige proporsjoner på grunn av en forstørret usikkerhet. Også lærerens personlighet kan bli «skadet» av usikkerhet, da det ses på som mangler eller svakheter.

Hargreaves og Fullan mener at individualisme er en dårlig utvei (s. 130). Men det handler heller ikke om å eliminere individualisme ved å bli mer lik hverandre. Det handler om å la samarbeid og individualisme bli kilder til innovasjon og vekst.

Men Hargreaves (2012) mener også at ordet individualisme har andre betydninger i praksis. Disse har ikke på langt nær en så negativ betydning, som beskrevet over. Her refererer Hargreaves til forskning gjort av Flinders som sier «det som en ... gruppe lærere betrakter som isolasjon, kan av andre betraktes som individuell autonomi og en støtte rent profesjonelt» (2012, s. 179). Med andre ord trenger ikke individualisme være en negativ strategi for læreren. Hargreaves konkluderer med at man kan unngå begrensningene ved individualistisk lærerkultur og heller verdsette kreativiteten den bringer med seg.

### 3.6.2 Samarbeidsbaserte kulturer

Det viser seg ut fra forskningen til Hargreaves og Fullan at samarbeidsbaserte skoler gjør det bedre enn de skolene som fastlåste og individualistiske. Lærere ved disse skolene presterer vanligvis bedre og kjennetegnes ved samarbeid (2016). Denne kulturen «både kan og må alltid være uformelle, fordi uten investering i underliggende relasjoner vil samarbeid være kunstig og påtatt og til og med ødeleggende» (s. 133). Arbeidskulturer som er samarbeidsbaserende, er mer effektive. Det vil si at lærere lettere forholder seg til struktur og er engasjert i forbedring og endring.

Hargreaves og Fullan (2016, s. 131) viser til forskning gjort av Judith Warren Little som har kommet fram til at ikke alle former for samarbeid er like effektive. Disse punktene er:

- *Rask gjennomgang og gjengivelse* – utveksling av ideer, anekdoter og sladder
- *Hjelp og assistanse* – vanlig ved forespørsel
- *Deling* – av materiale og undervisningsstrategier

- *Felles arbeid* – der lærere underviser, planlegger eller utforsker praksis

Det viser seg at ikke alle typer for samarbeid er like verdifulle. Under vil jeg presentere fire samarbeidsformer som både har styrker og svakheter.

**Balkanisering** på en skole betyr at lærere har mer kontakt med enkelte kollegaer enn andre. Disse lærerne grupperer seg gjerne og konkurrerer om posisjoner i kulturen. Misunnelse kan være et stikkord, også kan *balkanisering* resultere at disse lærerne krangler om småting som for eksempel romdelinger, fordeler på timeplanen og ressurser.

For å redusere faren for *balkanisering*, i følge Hargreaves og Fullan, vil

*å søke kollektivt ansvar for elevers læringsutbytte på tvers av trinn (være) en måte å unngå faren for balkanisering. Det samme kan sies om fleksibilitet ved å flytte lærere mellom forskjellige trinn i løpet av årene, for å utvide nettverkene deres og øke deres forståelse av andre lærers undervisningspraksis (2016, s. 135).*

**Kunstig kollegialitet** er påtvungne måter for kollegaer å jobbe sammen. De er gjerne formelle og vies til felles formelle planleggingsøkter. Disse er ofte styrt av administrasjonen som ønsker å kontrollere hva lærerne samarbeider om. Eksempler på dette kan være kollegaveiledning og økt planleggingstid for å jobbe sammen med andre lærere (ibid.).

**Profesjonelt læringsfellesskap** beskrives av Hargreaves og Fullan som et felles engasjement for å gjøre lærernes hverdag strukturert med gode rutiner og prosedyrer. Forskerne refererer også til Shirley Hord fra 1997, som er grunnleggeren av begrepet. Hun sier at profesjonelt læringsfellesskap «skulle være et sted der lærere sammen utforsket hvordan de kunne forbedre sin undervisningspraksis på områder som var viktige for dem, for så å iverksette det de hadde lært» (2016, s. 145). Hun mener at samarbeid ikke er effektivt uten å videreutvikle dem eller å studere dem nærmere. Det er felles arbeid som fører til resultater.

Profesjonelt læringsfellesskap består av *fellesskap* der lærere jobber for å utvikle langsiktige mål som de forplikter seg til, *læringsfellesskap* hvor lærerne sammen engasjerer seg i å øke elevenes læringsutbytte og trivsel på skolen, og profesjonelle læringsfellesskap som er lærere som sammen i samtale blir enige om forbedringer i egen praksis (Hargreaves & Fullan, 2016).

Utøvelse av det profesjonelle skjønnet er med på å styrke fellesskapet mellom kollegaer på individuelt nivå og sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Hvis ingen lærere tar initiativ til et profesjonelt læringsfellesskap, kan det være at individuelt autonome lærere ikke prioriterer meningsfylt interaksjon med kollegaer.

Med **grupper, nettverk og sammenslutninger**, mener Hargreaves og Fullan, at alle lærere burde jobbe sammen med andre kollegaer. «Lærere blir bedre når de samarbeider med og lærer av andre lærere» (2016, s. 153). Dette gjelder selvfølgelig også på tvers av skoler og andre instanser som eksempel PPT.

Profesjonell kultur knytter mennesker sammen, uansett hvordan de er. Slike kulturer blir i dagens samfunn stadig mer basert på samarbeid.

### 3.6.3 Lærernes handlingsrom

Skolens virksomhet styres av rammer som regulerer lærernes frihetsgrad og handlingsrom. I følge Arneberg og Overland (2013) kan disse rammene, som er knyttet til den enkelte skole, deles inn i fem kategorier: 1) sosiale rammer, 2) organisatoriske rammer, 3) tidsrammer, 4) fysiske rammer og 5) restrammer.

Også arbeidstidsavtalen mellom KS og undervisningspersonalet ved skolene er en ramme som påvirker lærernes handlingsrom. Dette er en avtale som gjelder fra august 2015 til desember 2017 (KS, 2015). Hovedinnholdet i denne avtalen går ut på at lærerne skal bruke tiden på skolen til «å bidra til en positiv samhandlingskultur og samarbeide slik at målsettingene i lov, fag- og læreplaner samt lokale mål kan bli realisert» (ibid.).

Ekspertgruppa om lærerrollen har også beskrevet lærerens handlingsrom (Kunnskapsdepartementet, 2016). Her refererer de til forskning gjort av Molander fra 2013 hvor han beskriver at «handlingsrom handler [...] ikke om fravær av kontroll, men om å ta ansvar for utførelsen av det profesjonelle skjønnnet basert på faglige begrunnelser» (s. 37).

### 3.7 Koordinert- og profesjonelt lærersamarbeid

De sentrale begrepene i denne forskningen er nettopp *koordinert- og profesjonelt lærersamarbeid*.

Disse begrepene er hentet fra TALIS undersøkelsen fra 2008. TALIS – Teaching And Learning International Survey er en undersøkelse gjort av OECD i 2008 (OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development). OECD er en internasjonal organisasjon som består

av 34 medlemsland, deriblant Norge. De arbeider for å fremme økonomisk vekst i og handel mellom medlemslandene (Globalis, 2017).

I TALIS undersøkelsen skiller de mellom to typer samarbeid mellom lærerne; «exchange and co-ordination for teaching» (koordinert lærersamarbeid) og «professional collaboration» (profesjonelt lærersamarbeid) (OECD, 2010). Koordinert lærersamarbeid går hovedsakelig ut på deling av undervisningsopplegg (gi) og diskusjon om elever, mens profesjonelt lærersamarbeid går mer i dybden med tilbakemelding mellom lærerne (gi og få tilbake).

På norsk bruker Munthe og Postholm begreper som å *samhandle* (*to cooperate*) og å *samarbeide* (*to collaborate*) om lærersamarbeid. Hvor å *samhandle* dreier seg om å fordele oppgaver og utveksle planer, dreier å *samarbeide* seg om å arbeide sammen med andre lærere for å gjøre praksisen sin bedre (2012, s. 149). Disse begrepene kan sammenliknes med innholdet i koordinert- og profesjonelt samarbeid.

### 3.8 Reformideer i norsk skole

Jeg ønsker å fordype meg i dette emnet for å se om dette har noe med kulturen på den enkelte skole å gjøre. Og om skolene trenger alle disse reformideene for å utvikle sin praksis.

Reformideer er oppskrifter på hvordan virksomheter bør styres, ledes eller organiseres. Disse ideene beskriver også hvordan lærerne bør utføre sin undervisning (Røvik, Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering, 2015). Dette er noen en skole eller skolekontor kan velge å bruke eller å se bort ifra.

Men hvor er det alle disse ideene kommer ifra? Er ideen internasjonal eller nasjonal? Er dette noe som vil fungerer i den norske skole?

#### 3.8.1 Reform

En reform er et endringsforsøk som faktisk er iverksatt eller en handling som har som mål å endre en organisasjon (Røvik, Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering, 2015). I motsetning til reformideer som er oppskrifter for hvordan en virksomhet bør drives.

Mest kjent i Norge er alle utdannings- og læreplanreformene. Røvik beskriver at i løpet av 67 år har skolen i Norge hatt åtte store skolereformer som har endret innholdet i organisasjonen. Slike reformer kan enten vektlegge «bottom up» initiativer eller «top down» (ibid.). De



reformene som kommer nedenfra «bottom up» antas å gi en bedre forankring og større motivasjon blant de ansatte i en organisasjon. Da vil sannsynligheten for at reformen lykkes være større. Mens utviklingsprosjekter som kommer ovenfra og ned «top down» kan ha en negativ effekt hvis ikke det blir gjort anstrengelser for å trekke inn lærere i endringsprosessen. Det vil skape et større eierforhold til endringen (Hargreaves, 2012). Siden etter årtusenskiftet har utdanningsreformene hatt en mer ovenfra og ned strategi. Grunnen til dette kan være «etableringen av Utdanningsdirektoratet og tydelige internasjonale idestrømninger om økt kvalitet i skolen gjennom sterk sentral styring» (Røvik, 2015, s. 22). Også reformen LK06 – Kunnskapsløfte, er preget av den sterke internasjonaliseringen av norsk skole.

Skolene er blitt mer endringsorienterte. Det betyr at de er mer mottakelig for reformideer også fra ideer som er internasjonale.

Når de internasjonale reformideene blir presentert for norske myndigheter, må de oversettes. Oversetteren må ha *translatørkompetanse*. Det betyr, i følge Røvik, at oversetteren må ha kvaliteter med presise begrepsverktøy, kontekstkunnskap og kunnskap om å bruke korrekte regler for oversetting (2015). Altså, hvem som helst kan ikke være translatør for internasjonale reformideer.

Røvik viser også til noen bruddflater i reformhistorien. Da tenker han spesielt på den tydelige internasjonaliseringen av det norske skolefeltet etter år 2000. Røvik refererer til forskning gjort av Telhaug fra 2005 hvor han argumenterer for at Kunnskapsløftet er i strid med det norske verdigrunnlaget fra tidligere reformer:

*Summen av de mange endringsforslag (...) som Clemet har drevet gjennom med Stortingets samtykke, vitner om en svekkelse av verdier som likhet, rettferdighet og fellesskap til fordel for verdier om frihet, mangfoldighet, valg, fleksibilitet, konkurranse og individualisme.*

Telhaug mener med dette at Kunnskapsløftet skiller seg ganske mye ut fra tidligere reformer som har vært gjeldene i den norske skole.

### 3.8.2 Masterideer

Masterideer har fem typiske kjennetegn; de har stor utbredelse, uklare opphav, og de er selvbegrunnende, reformutløsende og eklektiske (Røvik & Pettersen, Masterideer, 2015). Masterideene er med andre ord særdeles kraftfulle og formative.

I følge Røvik og Pettersen «sirkulerer ikke bare (masterideer) i arbeidslivet, de har i tilfeller kraft også å prege den mer allmenne offentlige samtale i et land (s. 54). Ideen blir en «snakkis» blant folk i gata, og dette gjør at den vil få en stor utbredelse.

Det som er spesielt ved disse ideene er at det er vanskelig å vite hvor de kommer fra og hvem som har utløst dem – uklare opphav. Røvik og Pettersen beskriver i boka at masterideer blir lett institusjonalisert. Med dette mener de at ledere i organisasjoner trenger ikke å overbevise sine ansatte om at dette er en god ide til å utvikle videre. Og da kan masterideen utløse en reform som betraktes som en løsning for problemer i en organisasjon.

Når Røvik og Pettersen beskriver masterideer som eklektiske, mener de at den er «strekkelig». Det betyr at den kan dras mot noen bestemte områder i en organisasjon som er mer problematiske enn andre.

Det som gjør at masterideene har en så stor spredningskraft er at disse kan brukes overalt – de er blitt universalisert. Ofte henger denne spredningskraften med at ideene er blitt vitenskapeliggjort. Det betyr at de er gjennomgått en formingsprosess i henhold til vitenskapelige logikker og praksiser. Og de blir i tillegg positivt fremstilt av ulike aktører, nettverk og institusjoner som har høy autoritet og anseelse (Røvik & Pettersen, 2015).

### 3.8.3 Reformideer oppsummert

Jeg ønsker å oppsummere denne delen ved å beskrive Utdanningsdirektoratet (Udir) sin rolle i utdanningsfeltet, når det gjelder reformideer.

Udir ble etablert i 2004 og er underlagt Kunnskapsdepartementet. De har ansvaret for utviklingen av barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Deres rolle blir blant annet oppsummert av Røvik, Eilertsen, og Lund som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer (2015).

Udir er også underlagt politisk styring gjennom Kunnskapsdepartementet, men har en relativt tydelig faglig autonomi.

For å framskaffe og spre kunnskap om nye reformideer benytter Udir seg av innadrettede læringssystemer (Røvik, Eilertsen, & Lund, 2015). Direktoratet søker ofte frem gode praksiser som eksempler andre kan lære av. Pilotering er også en av rutinene Udir bruker for å lære av erfaringer blant skolene. Her nevner Røvik et al. (2015) at dette er en strategi som er «top-down» hvor direktoratet er i besittelse av kunnskapen som skal prøves å implementeres i skolen.

Det er gjerne en politisk forklaring på at det er så høy reformaktivitet i skolefeltet. Politikere og de politiske partiene er opptatt av velgernes oppslutning og skaper nye logikker innen

utdanning. Det er somregel sittende regjering som får æren av de nye reformene. Reform 94 og 97 tilskrives Gudmun Hernes og Arbeiderpartiet, mens Kunnskapsløftet i 2006 er stemplet med Kristin Clemet sitt navn og den politiske høyre siden (Røvik, 2015). Skole spørsmål har vært på mange velgere sin agenda for hvilket parti som blir aktuelt for å få velgernes stemme.

Også kan internasjonaliseringen og økt internasjonalt samarbeid ha noe å si for den økende reformaktiviteten. Norges medlemskap i EØS har gjort at Norge i 1994 er blitt et fullverdig medlem av EUs utdanningsprogrammer, med alle rettigheter og forpliktelser (Røvik, 2015).

Et dilemma som kan påvirke implementeringen av nye reformer i utdanningssektoren er problemene med å detaljstyre utdanningsreformene i utdanningsinstitusjonene, helt inn i klasserommene (Røvik, Eilertsen, & Lund, 2015). Da er det ansvarlig statsråd og sittende regjering som må stå som ansvarlig på resultatene fra implementeringen. Dette forklarer at Utdanningsdirektoratets iverksetterrolle er et politisk viktig anliggende.

## 4 Metode

Å bruke en metode for forskningen betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data. De viktigste kjennetegnene ved empirisk forskning er systematikk, grundighet og åpenhet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011). Metodelæren skal hjelpe oss på vei til å undersøke og gjøre riktige funn om virkeligheten. Er våre antakelser om virkeligheten i overenstemmelse eller ikke?

Det metodiske valget har stor betydning og innvirkning for hvordan forskningsarbeidet blir. Metoden kan ha en kvalitativ- eller kvantitativ tilnærming. «Kvalitative metoder søker å gå i dybden, og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall» (Thagaard, 2015, s. 17).

Jeg har valgt kvalitativ metode ettersom denne studien krever nær kontakt mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2015). Forskningsspørsmålets *hva* og *hvorfor* er avgjørende for *hvordan* konstruksjon av empiri skal foregå (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 121). Derfor har mitt valg av metode blitt lagt til grunn av forskningsspørsmålets innhold 1) *hvilken forståelse har læreren på ungdomskolen om lærersamarbeid*, og 2) *hvor og hva samarbeides det om?* Kvalitativ metode muliggjør en fordypning av fenomenet jeg ønsker å studere og å utvikle en forståelse for andre lærerens opplevelser og erfaringer.

Følgende kapittel redegjør for hvilke metodiske valg som er tatt før og underveis i prosessen. Her begrunnes valg av metode med dens styrker og svakheter. Jeg vil også beskrive rekrutteringsprosessen og utvelgelsen av informanter til forskningen. Avslutningsvis diskuteres forskerrollen, reliabilitet, validitet og etiske overveielser.

### 4.1 Design

Denne studien har et fenomenologisk design, da jeg ønsker å utforske og beskrive lærernes erfaringer med og forståelse av samarbeid. I følge Thagaard (2015, s. 40) tar fenomenologien utgangspunkt i, og å finne mening i, enkeltpersoners opplevelser og deres erfaringer.

Målet er å få økt forståelse av og innsikt i lærerens egen livsverden. Kvale (2012, s. 48) refererer til Merleau-Pontys, fra 1962, sin beskrivelse av opplevelsen av verden:

*Alt hva jeg vet om verden, selv gjennom vitenskapen, vet jeg ut fra mitt eget synspunkt eller ståsted. Vitenskapens symboler ville ikke bety noe uten dette. Hele vitenskapens univers er skapt på basis av den opplevde verden, og hvis vi betrakter vitenskapen strengt, vurderer dens mening og rekkevidde nøyaktig, må vi først*

*gjenopplive denne opplevelsen av verden, som vitenskapen er et sekundært uttrykk for.*

Johannesen mfl. (2011, s. 173) forklarer at målet med dette designet er meningsinnholdet i datamaterialet. Og det er lærerens bevissthet, opplevelser og egen livsverden jeg ønsker å beskrive, snarere enn å forklare og analysere innholdet i dataene.

I følge Kvåle (2012) vil en fenomenologisk fremgangsmåte kreve at jeg setter mine forhåndskunnskaper i parentes for å nå frem til en fordomsfri beskrivelse av fenomenet. Da jeg har jobbet 18 år som lærer og kan jeg lett trekke slutninger av mine erfaringer om hvordan skolen fungerer. Derfor er det viktig at jeg forholder meg grundig til «spillereglene».

#### 4.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Hvordan skal jeg samle inn data for å få den informasjonen jeg ønsker? Dette er det neste jeg må ta stilling til. Jeg er interessert i hva lærere mener og gjør i og med samarbeid med andre. I følge Kvåle og Brinkmann (2012) søker det kvalitative forskningsintervjuet å innhente intervjupersonens beskrivelser av sin opplevelse av et begrep. En intervjupersons livsverden er «verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 48).

Et intervju kan ha ulik grad av åpenhet og struktur. I følge Thagaard (2015) kan et intervju i den ene enden betraktes som en samtale mellom forsker og intervjuperson og i andre enden ha en mer strukturert form med spørsmål som er utformet på forhånd. Et kvalitativt intervju karakteriseres ved en delvis strukturert tilnærming som gir en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet. I følge ordlisten til Kvåle og Brinkmann (2012, s. 325) så beskrives en semistrukturert livsverden intervju slik:

*En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen av fenomenet som blir beskrevet.*

Denne tilnærmingen gir forskeren mulighet til la intervjupersonen fortelle sin fortelling, men allikevel ha kontroll på at temaene i følge problemstillingen, og at det blir diskutert i løpet av intervjusamtalen (Thagaard, 2015).

Jeg har valgt et delvis semistrukturert intervju, som en samtale med en profesjonell tilnærming og teknikk. På forhånd er det utarbeidet en intervjuguide som inneholder forslag til spørsmål

(se vedlegg III). Intervjuguiden skal bidra til at forskeren får et ryddig og oversiktlig intervju med temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 139).

«Det er viktig å stille spørsmålene på en måte som inviterer intervjupersonen til å reflektere over temaene vi spør om, og oppmuntre dem til å gi fyldige kommentarer» (Thagaard, 2015, s. 100). Denne typen intervju gir meg fleksibilitet som intervjuer til å ta opp spørsmål som ikke var planlagt på forhånd. Men dette krever at jeg må være bevisst som forsker og å være forberedt å stille gode oppfølgende spørsmål.

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet har jeg blant annet valgt intervju som metode. Denne metoden ville gi meg dypere innsikt i lærerens egne refleksjoner om lærersamarbeid. Jeg vurderte om jeg skulle gjennomføre et fokusgruppeintervju for å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet. Da ville jeg få innsikt i holdninger og meninger hos dem jeg intervjuet. Men denne studien bygger ikke på ekspressive og emosjonelle synspunkter, da det er lærerens subjektive erfaring jeg ønsker å finne ut av. I et fokusgruppeintervju hevder Thagaard (2015, s. 99) at «det kan imidlertid være en tendens til at de mest dominerende synspunktene fremmes i en gruppesituasjon, fordi personer med avvikende synspunkter kan vegre seg for å presentere det i gruppen». Kvale og Brinkmann (2012) forklarer at et slikt intervju også kan redusere kontrollen til den som har ansvaret for intervjuforløpet. For å ha delvis kontroll og god samhandling mellom intervjuer og intervjuperson har jeg valgt å intervju mine deltakere individuelt, en til en.

#### 4.1.2 Observasjon som metode

Som en supplerende metode har jeg valgt observasjon. Lærerens forståelse av begrepene kommer tydelig fram i intervjuer, men observasjon vil vise lærernes reelle handlinger.

«Observasjon egner seg godt som metode når forskeren ønsker direkte tilgang til det han undersøker, for eksempel samhandling mellom mennesker» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 118). Og det er akkurat samhandlingen mellom lærere som er kjernen i denne forskningen. Johannessen et al. (2011) beskriver observasjon som at forskeren er tilstede og registrerer sine inntrykk ved å erfare, se og lytte. En slik observasjon kan gi tilgang til informasjon om hvor og når det samarbeides mellom lærere.

I følge Thagaard, fra 2015, er «tilknytting til kulturen de beste forutsetninger for innsikt». Da jeg har erfaring fra samme type kultur, vil forståelsen fra feltsituasjonene gi innsikt i både forskerrollen min og deltakernes rolle. Det er fordi forskeren deler mange av de samme erfaringene som dem. Thagaard (2015) sier også «for en forsker som observerer sin egen kultur, er det et hovedpoeng å oppnå et perspektiv hvor han eller hun kan se sin egen kultur med andre øyne» (s. 86).

Jeg skal observere en enkeltpersons samhandling med andre personer, altså en lærers samhandling med andre lærere. Tidsrommet for observasjonen er en skoleuke, fem dager. I dette tidsrommet vil valg av setting for samhandling være viktig for å belyse problemstillingen. Læreren kommer til å komme i kontakt med flere personer (lærere, elever, ledere, andre ansatte osv.) i løpet av perioden. Det vil kun være samhandlingen mellom deltakeren og lærerne som vil være aktuelt å registrere og hvor denne samhandlingen foregår.

#### 4.1.3 Utvalget

Jeg har min bakgrunn fra ungdomskolen og har helt fra starten av bestemt meg at det er her jeg vil utføre min forskning.

Utvelgelsen av informanter har blitt gjort strategisk ved hjelp av «snøballmetoden». Strategisk utvelgelse innebærer at informanter representerer egenskaper som er relevante for problemformuleringen (Thagaard, 2015). Johannesen et al. (2011) beskriver «snøballmetoden» at informanter rekrutteres ved at forskeren forhører seg om hvilke personer forskeren bør komme i kontakt med. Jeg kontaktet rektorer som ga meg navn på informanter som var villige til å stille til intervju (se vedlegg II). Ved utvelgelsen av person til observasjon tok jeg direkte kontakt med informanten og spurte om personen var villig til å delta i et forskningsprosjekt, uten å beskrive for mye om hva jeg skulle undersøke. Dette var personen villig til. Deretter tok kontakt med rektor som gav oss klarsignal.

Utvalgets størrelse bør, i følge Thagaard (2015), ikke overskride muligheten for å gjøre en omfattende analyse. Ved at tiden til rådighet er begrenset, har jeg valgt å gjennomføre fire intervjuer og en observasjon.

Utvalget er fra tre ungdomskoler.

#### 4.1.4 Forskningsprosessen for intervju

Det ble opprettet kontakt med rektor ved to ungdomskoler i regionen. Jeg hadde kun dialog med rektor som igjen tok kontakt med to lærere som kunne tenke seg å bli med i undersøkelsen.

Etter dette hadde jeg kun kontakt med intervjuobjektene og avtalte møte for intervju.

Det var avgjørende at jeg fikk til en god samtale med intervjuobjektene, slik at de følte de kunne fortelle fritt om sine opplevelser. Intervjuene ble tatt opp på bånd for senere å bli transkribert. Jeg brukte digital lydopptaker som ikke tok for stor oppmerksomhet på bordet.

## 4.2 Forskningsetiske refleksjoner

Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 89). Spesielt gjelder dette om forholdet mellom mennesker i samfunnsforskning, da denne direkte berører enkeltpersoner. Denne studien tar for seg enkeltmenneskets individuelle refleksjoner om et begrep. Derfor er det viktig å være bevisst på etiske overveielser.

### 4.2.1 Forskerrollen

Hvilken rolle skal jeg ha i felten? Kvale og Brinkmann (2012) mener at forskerens rolle er avgjørende for kvaliteten på forskningen.

Ved observasjon vil rollen være en helt annen enn ved intervju. «Forskeren kan enten være en ren tilskuer til de situasjonene som observeres, eller selv være deltaker» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 125). Thagaard (2015) beskriver at observasjon kan ha en åpen eller skjult form. Åpenhet om forskerrollen innebærer at alle i feltet vet at du er en forsker og observerer. Skjult observasjon innebærer at ingen av deltakerne vet at det foregår observasjon (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011).

	<b>Skjult</b>	<b>Åpen</b>
<b>Deltaker</b>	Deltakende observatør	Observerende deltaker
<b>Ikke deltaker</b>	Ren observatør	Tilstedeværende observatør

Tabell 1 En typologi over feltroller (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 127)

Det følger etiske implikasjoner ved åpen eller skjult observasjon. Det er viktig at forskeren presenterer seg selv som forsker i felten, slik at alle vet hvilken rolle forskeren har. «Skult observasjon kan bryte med prinsippet om å ta hensyn til personers privatliv» (Thagaard, 2015, s. 81).



Jeg har valgt å ha en rolle som tilstedeværende observatør i felten. I følge Johannessen, Tufte og Christoffersen, fra 2011, deltar denne forskeren i liten grad i samhandling med deltakerne (s. 128). Alle i felten er klar over rollen til forskeren som ikke deltakende og dette gir mulighet til samtaler og intervjuer.

Ved intervju bruker forskeren seg selv som instrument som gir en unik tilgang til intervjupersonens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2012).

#### 4.2.2 Søknad til Norsk senter for forskningsdata NSD

Forskningsprosjekter som involverer behandling av personopplysninger, må meldes inn til NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Jeg søkte om godkjenning for å gjennomføre forskningsprosjektet. Søknaden ble godkjent (vedlegg 2). I tilbakemeldingen fra NSD, ble det kommentert at informasjonsskriv og samtykkeerklæringen var noe mangelfullt utført. Dette gjaldt spesielt mer informasjon om hva deltakelse innebærer, anonymisering ved prosjektslutt og veileders kontaktinformasjon. Dette ble endret før informasjonen gikk ut til informantene.

#### 4.2.3 Informert samtykke

Med informert samtykke menes at forskningsdeltakerne i undersøkelsen skal ha tilstrekkelig med informasjon om studien og hvilke rettigheter de har for å delta (Kvale & Brinkmann, 2012). Thagaard (2015, s. 26) refererer til NESH fra 2006 sine retningslinjer:

*Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten å få negative konsekvenser for dem.*

Jeg har fra starten vært åpen om prosjektets målsetting og fremgangsmåter og at det frivillig å delta. Informantene fikk beskjed hvis de hadde noen spørsmål kunne de bare ta kontakt. På intervjudagen fikk informantene lese gjennom forespørselen om deltakelse og signerte på samtykkeskjema. Dette skjemaet ligger vedlagt. (se vedlegg 3). I tillegg ble informantene mine informert om sine rettigheter i starten av hvert intervju.

#### 4.3 Konstruksjon av data

Denne delen av kapittelet vil redegjøre spesifikke trinn og prosedyrer for konstruksjon av data. Nedenfor følger en beskrivelse av intervjuguiden, selve intervjusituasjonen, transkriberingen av de gjennomførte intervjuene, konstruksjon av observasjonsskjema og selve observasjonen.

#### 4.3.1 Intervjuguiden

Spørsmål som stilles i intervjuguiden har utspring fra tidligere presentert teori og forskning på feltet. Det er viktig at intervjuguiden sirkler inn bestemte temaer som man faktisk ønsker å belyse (Kvale & Brinkmann, 2012). Problemformulering og forskningsspørsmålene er delt inn i to dimensjoner, og da var det naturlig å dele opp intervjuguiden i disse. Dimensjonene er *individuell nivå* og *system nivå*. Begrunnelsen for en slik inndeling var å få et helhetlig bilde av lærers erfaringer om samarbeid og hvordan det fungerer for dem i skolen.

#### 4.3.2 Intervjusituasjonen

Intervjuene ble gjennomført i løpet av en uke. De to første intervjuene på forskjellige dager, og de siste på samme dag. I forkant av hvert intervju forklarte jeg kort om min egen bakgrunn, og bruken av lydopptaker. Alle deltakerne stilte seg positivt til å bli tatt opp på bånd.

I følge Thagaard fra 2015, er det viktig «skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære» (s. 109). Dette kan ha mye å si på kvaliteten av intervjuet. De to første intervjuene foregikk på hver sitt møterom på informantens arbeidsted, mens de siste intervjuene gikk etter hverandre, ved deres arbeidsted, på kontoret til rektor (da rektor var borte denne dagen).

Jeg ønsket at deltakerne skulle føle seg komfortable i denne situasjonen og begynte derfor intervjuet med et spørsmål som dreide seg om deres egen bakgrunn som lærer. Stemningen underveis var preget av løs og ledig samtale fra begge parter, og jeg kom med bekreftende innspill og oppfølgingsspørsmål i løpet av intervjuet.

Intervjuene varierte mellom 15 – 30 minutter.

#### 4.3.3 Transkriberingen

Ved dokumentasjon av tale anbefaler Johannesen, Tufte og Christoffersen å bruke digital diktafon (2011). For å få med meg alt som ble sagt under intervjuene, benyttet jeg meg av lydopptak. Dette var også viktig slik at jeg kunne konsentrere meg om spørsmålene underveis.

Selve transkriberingen foregikk kort tid etter intervjuene, slik at inntrykkene jeg fikk underveis fortsatt var friskt i minnet. Dette var en prosess som var veldig spennende og utfordrende. For å kunne utføre en lingvistisk analyse må transkripsjonene være strengt ordrette (Kvale & Brinkmann, 2012). Det er altså viktig å få med seg alle pauser, gjentakelser og tonefall. Lydbåndene ble lyttet til gjentatte ganger for å sikre at innholdet i det transkriberte materialet ble registrert rett.

#### 4.3.4 Observasjonsskjema

Feltnotater ved observasjonsstudier har en sentral plass. Og denne forskningsprosessen kan gi store mengder av notater (Thagaard, 2015). For at jeg skulle få med meg viktige hendelser, som spesielle tidspunkt og sted, måtte jeg utarbeide et skjema som kunne forenkle dokumenteringen av observasjonen. Skjemaet hadde både en utkrysningsdel og en del for notater.

I forkant av observasjonen ble det gjennomført en test observasjon for å prøve ut observasjonsskjemaet. Denne forsøkspersonen som stilte seg til disposisjon, jobber selv i skolen som lærer, og har daglig kontakt med flere andre kollegaer. Som følge av test observasjonen ble noen av kolonnene og stikkordene forandret slik at skjemaet skulle fungere bedre i den reelle observasjonssituasjonen.

#### 4.3.5 Å observere i felten

Blant de beste forutsetninger for innsikt under observasjon er tilknytningen til kulturen som skal studeres, mener Thagaard (2015). Det var viktig at jeg som forsker ble akseptert i miljøet hvor observasjonen foregikk. Slik at jeg ikke føles som et fremmed element i omgivelsene. Et dilemma å forske i egen kultur er at jeg har tidligere erfaringer innenfor læreryrket som kan blande seg med inntrykkene underveis og gi annen forståelse tilslutt.

Jeg presenterte meg selv, for feltet, som forsker først og lærer sekundært. Jeg prøvde å finne balanse over interaksjonen med deltakerne når det gjaldt nærhet og grenser. Det var viktig at kontakten ble utformet på en etisk og forsvarlig måte (Thagaard, 2015).

I starten opplevde jeg det som utfordrende å følge etter observasjon personens alle handlinger og notere underveis når det foregikk samhandling. Men etter hvert lærte jeg meg en god strategi som fungerte.

#### 4.4 Forberedelse til analyse av datamaterialet

Hvilken metode skal jeg bruke for å analysere datamaterialet? Hva er det jeg som forsker ønsker å sitte igjen med etter intervju og observasjon? I følge Thagaard (2015) er det viktig at jeg tar stilling til hvordan jeg skal analysere og fremstille resultatene fra intervjuene og observasjonen. Da jeg søker lærernes egne fortellinger og erfaringer, settes disse intervjudataene inn i et fenologisk design. Jeg må da presentere og reflektere over deres utsagn om virkeligheten.

Jeg har i denne oppgaven benyttet en analyse med en eklektisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2012). Denne tilnærmingen er ikke avhengig av en bestemt analyseform, men trekker inn en fri blanding av metoder og teknikker. Beskrivelsene fra intervjuene sammenliknes med påstander fra litteraturen. Jeg har gjort det som føltes naturlig for meg. Det var viktig å få frem lærernes opplevelser av virkeligheten da fokuset i denne forskningen har vært på lærernes meninger om lærersamarbeid. Og i følge Johannessen, Tufte og Christoffersen kalles denne typen for fenomenologisk analyse (2011). Her er forskeren opptatt av innholdet i datamaterialet. Forskeren leser hele materialet fortolkende og prøver å forstå den dypere meningen med folks tanker. Stikkord i en fenomenologisk analyse er meningskoding (koding), meningsfortetning (kondensering) og meningsfortolkning (sammenfatning) (Kvale & Brinkmann 2012, Thagaard 2011). Her er tydelige blandinger av teknikker og metoder (se kapittelet under).

#### 4.4.1 Analysens faser

I denne delen av forskningen vil jeg gjøre rede for analysens ulike faser. Jeg ønsker å gjøre fasene så oversiktlig som mulig med tydelig beskrivelse av prosessen.

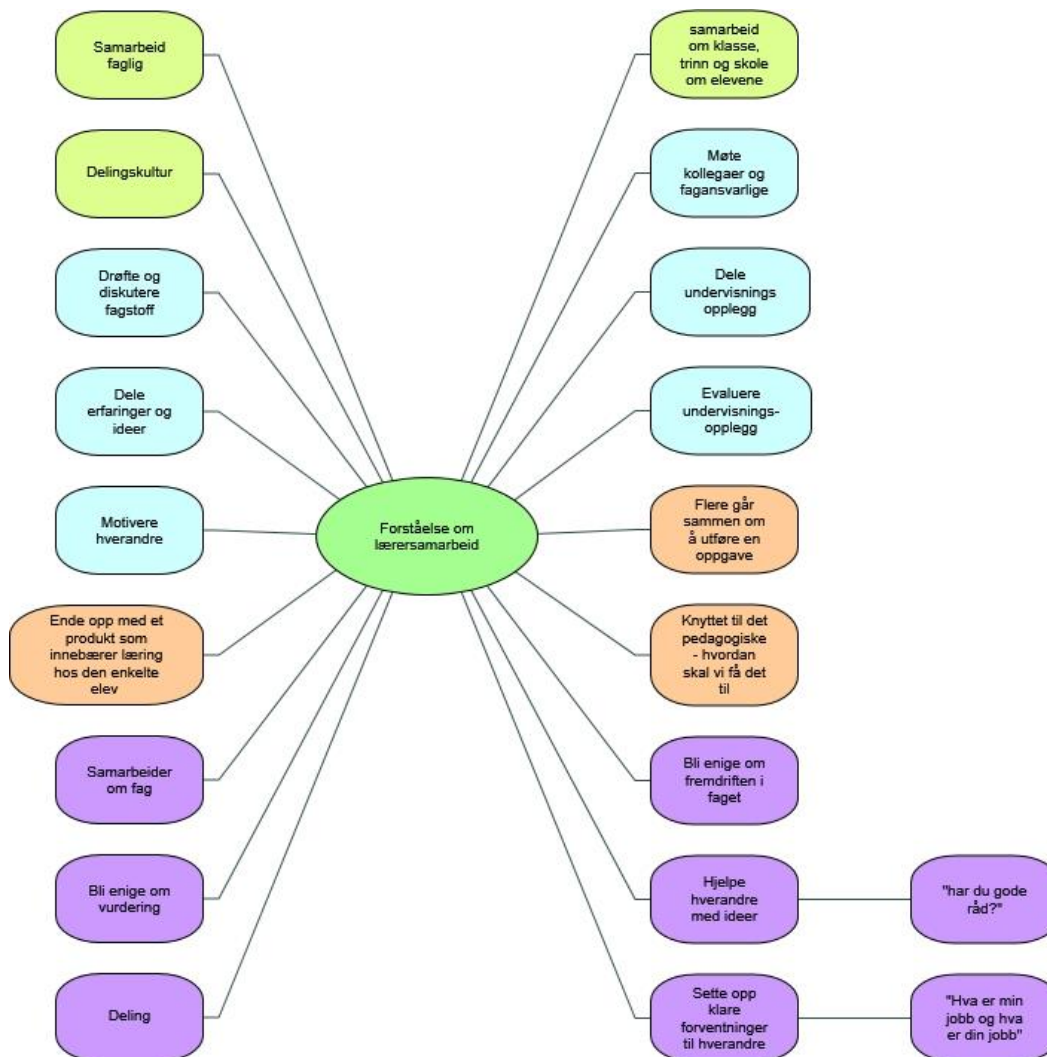
Etter at transkriberingen var fullført begynte den innledende analysedelen. Analyseprosessen tok lengre tid enn forventet fordi det krevde at jeg satt meg godt inn i transkripsjonene for å få et bedre helhetsinntrykk. Thagaard (2015) mener det er viktig at vi må ta stilling til hvordan resultatene skal fremstilles når vi vurderer hvordan vi skal analysere data.

Den første oppgaven var å sorterte data i dataprogrammet NVivo. Jeg brukte innholdet i intervjuguiden til å lage *noder* i NVivo. En *node* er en samling av referanser om et spesielt tema (QSRInternational, u.d.). Innholdet i intervjuet ble delt inn i fem tema; 1) lærerens forståelse om samarbeid, 2) lærers opplevelse av samarbeid, 3) lærerens ønske om samarbeid, 4) hvordan fungerer samarbeidet og 5) hvordan legger skolen til rette for samarbeid. Denne typen for analyse kalles i følge Thagaard (2015) for kategoribasert analyse, og prosessen er koding av data. Koding av data er når vi setter utsnitt av data sammen med begreper som gir uttrykk for meningsinnholdet i teksten (Kvale & Brinkmann (2012), Johannessen, Tufte, & Christoffersen (2011), Thagaard (2015)). Prosessen som innebærer at kategoriene er hentet fra selve materialet kalles *induktiv* koding (Johannessen, Tufte, & Christoffersen (2011), Thagaard (2015)).

I tillegg til at jeg hadde delt alt inn i kategorier i NVivo laget jeg meg et tankekart med stikkord for å få en helhetlig oversikt over innholdet i intervjuene. I følge Kvale og Brinkmann (2012)

kalles denne handlingen for *meningsfortetting*. Det betyr at lange setninger forkortes til korte, i mitt tilfelle også noen i form av stikkord.

Ved å fargekode hver lærer ble det tydeligere å se hvem som hadde sagt hva. På denne måten kunne jeg finne likheter og forskjeller i deres utsagn (Kvale & Brinkmann, 2012). Nedenfor vises et eksempel på et tankekart utarbeidet i NVivo.



Figur 3 Lærers forståelse om samarbeid. Eksempel på utarbeidet tankekart.

Ettersom at alt innhold nå var sortert i kategorier begynte en mer konsentrert analyseprosess. Som en viktig del av oppgaven var det nødvendig å dele inn utsagnene i koordinert- og profesjonelt samarbeid. Denne fasen av prosessen fikk nå en *deduktiv* fremgangsmåte. Det innebærer at begreper eller teori blir satt i sammenheng med empirien i studien (Thagaard, 2015). Også i dette stadiet brukte jeg også en stikkords versjon for å få frem hva som ble sagt

under intervjuet. Nedenfor har jeg lagt ved et eksempel på en tabell. (Resten av tabellene blir presentert i neste kapittel om Empiri)

		Koordinert samarbeid	Profesjonelt samarbeid
Lærerens forståelse om samarbeid	L1	Delingskultur	Samarbeid om klasse, trinn og skole om elevene
			Faglig samarbeid
	L2	Dele erfaringer og ideer	Drøfte og diskutere fagstoff
			Evaluerer undervisningsopplegg
			Motivere hverandre
	L3		Ende opp med et produkt som innebærer læring hos den enkelte elev
			Knyttet til det pedagogiske
			Flere går sammen om å utføre en oppgave
	L4	Hjelpe hverandre med ideer	Samarbeider om fag
		Sette opp klare forventninger til hverandre	Bli enige om vurdering
Deling			

Tabell 2 Lærerens forståelse om samarbeid. Eksempel på utarbeidet tabell.

#### 4.5 Forskningens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

I denne delen av studien tar jeg for meg forskningens pålitelighet. I følge Johannesen, Tufte og Christoffersen (2011) brukes reliabilitet og validitet som kriterier for kvalitet i en forskning.

##### 4.5.1 Validitet og generalisering

Validitet er knyttet til tolkningen av data. Thagaard (2015) beskriver at «forskeren må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene blir utviklet i løpet av forskningsprosessen» (s. 202). Er kvaliteten av resultatene gode nok? Representerer dataene det fenomenet som skal undersøkes?

«Begrepsvaliditet er et typisk målingsfenomen» (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 71). Det er viktig å få tydelig fram hva informantene sier om lærersamarbeid og at disse funnene blir presentert tydelig frem i forskningen.

Kan denne studien brukes til overføring av kunnskap, generaliseres? Utgangspunktet for denne studien er basert på personlige erfaringer og vil vise forventninger fremfor formelle forutsigelser (Kvale & Brinkmann, 2012).

Studien har en relativt liten grad av generalisering, da begreper er forklaringsbasert teori. Altså personers individuelle forståelse av et fenomen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011).

Feltarbeidet består både av intervju og observasjon som kan styrke troverdigheten til studien. Men da kun hvis datamaterialet viser det samme fenomenet. Dette kalles metodetriangulering. «Metodetriangulering betyr å se et fenomen fra forskjellige synspunkt» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011).

#### 4.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet kommer av det engelske ordet *reliability* som betyr pålitelighet. Det omhandler hvordan forskningen er utført og om hvor troverdig den er.

«Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 40). Thagaard (2015) beskriver at «reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte» (s. 201).

Denne typen for evaluering av et forskningsprosjekt knytter seg til undersøkelsens data. Og her er det bare forskeren som tolker sitt materiale på sin måte. Derfor er det viktig for forskeren å «styrke påliteligheten ved å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten ... og en åpen og detaljert fremstilling av framgangsmåten for hele forskningsprosessen» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 230).

Mine erfaringer som utdannet lærer og har vært ansatt i grunnskolen i 18 år kan påvirke resultatene fra intervjuene. Da det teoretiske ståstedet til forskeren og hvordan dette påvirker tolkingen av datamaterialet, bør fremkomme i forskningen. Men ved å redegjøre hvordan dataene har blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen kan forskningen sees på som pålitelig (Thagaard, 2015).

## 5 Empiriske funn

I denne delen av oppgaven blir funnene fra fire intervjuer og en observasjon presentert.

Hovedfunnene i intervjuene blir eksemplifisert med sitater fra informantene slik at hver av de fire sine tanker, historier og erfaringer blir synliggjort. Korte direkte sitat blir presentert med anførselstegn i teksten, mens større utsagn markeres ved innrykk, kursiv og tettere linjeavstand.

Av hensyn til anonymitetskravet vil deltakerne heretter bli kalt for L1 (lærer 1), L2 (lærer 2), L3 (lærer 3) og L4 (lærer 4) for lettere å få oversikt over hvem som har sagt hva. Læreren som ble observert kalles heretter Obs1. Funnene fra observasjonen presenteres for seg selv og settes sammen med intervjuene i drøftingsdelen.

Jeg har valgt en temabasert fremstilling av resultatene. På den måten er det enklere å få en tydelig oversikt over beskrivelsene fra deltakerne. De fem tematikkene er hentet fra de fundamentale spørsmålene i intervjuguiden. Disse fem temaene er: 1) lærerens forståelse om samarbeid, 2) lærerens opplevelse av samarbeidet, 3) hvordan fungerer samarbeidet på ungdomskolen, 4) lærerens ønske om samarbeid og 5) hvordan legger skolen til rette for samarbeid. De fire første tematikkene handler om det individuelle nivået hos informantene, mens tema fem handler om informantenes erfaringer på systemnivå. Helt til slutt har jeg oppsummert hver tematikk i koordinert- og profesjonelt samarbeid og positive/negative opplevelser. Disse er satt i en tabell med stikkord og fargekoder for hver lærer, for å gi en kort og konkret oversikt over informantenes erfaringer.

### 5.1 Beskrivelser på individuelt nivå

I følgende del redegjør deltakerne for deres personlige oppfatning og forståelse om lærersamarbeid. De beskriver også hvordan samarbeidet fungerer i praksis og hvilke ønsker de har for dette samarbeidet.

#### 5.1.1 Lærernes forståelse av samarbeid

Lærersamarbeid er tidligere blitt definert, av Munthe og Postholm (2012), som en eller flere lærere som er enige om å arbeide sammen for å gjøre deres egen praksis bedre. Ved å sikre en felles forståelse, skaper man også et felles kunnskapsgrunnlag og en ramme for hvordan lærere kan jobbe effektivt sammen.



Lærerne var enige om verdien av samarbeid, og i at definisjonen på samarbeid var at lærere kommer sammen. Men det varierer i innholdet om forståelsen om samarbeidet. Er det dialog som Dysthe (2006) refererer til som muntlige, ansikt til ansikt samtaler mellom to personer, eller er det litt dypere samtaler som har kvaliteter som resulterer i vilje til å endre standpunkt? Noen lærere nevner et samarbeid som er utenfor den bundne tiden hvor lærerne selv er ansvarlige for innholdet i arbeidet. Dette kunne handle om erfaringsutveksling om spesifikke undervisningsopplegg og gikk gjerne på tips og råd. Tre av fire lærere nevner spesifikt deling som samarbeid.

*Delingskulturen har overrasket meg positivt. «Jeg kom på noe kjekt». «Dette må du prøve». «Dette gjorde jeg i min klasse og det fungerte veldig bra». «Det fungerte ikke hos meg». Hvorfor, hvorfor ikke. Det samarbeidet er kjempe bra» (L1).*

*Dele undervisningsopplegg, erfaringer, ideer ... og ikke minst motivere hverandre bidrar til at det er kjekt å undervise. (L2)*

*Samarbeid er for meg ... å hjelpe eller få hint av hverandre. «Hva gjør du med det temaet?» eller «har du gode råd?», eller sånn man ofte gjør «hei, dette har jeg prøvd ut, dette var kjempe kjekt. Hvis du har lyst – vær så god.» På det nivået. (L4)*

Deling er med på å redusere arbeidsmengde hos lærere. Dette frigir tid, da tid er noe lærerne tar alvorlig mener Hargreaves (2012).

En av de spurte mener også at den doble kontaktlærerrollen er en form for samarbeid. Her må lærerne samarbeide om gruppen de deler. Dette gjelder både administrative og faglige oppgaver. Læreren beskriver en samhandling som går ut på å dele arbeidet seg imellom. Det bærer ikke noe preg av profesjonelt samarbeid som går i mer i dybden av innholdet i samtalen. Denne læreren har også erfaring med å være alene med ansvaret for en klasse og beskriver situasjonen som ny og utfordrende. Læreren beskriver forståelsen av lærersamarbeidet slik:

*Lærere som skal jobbe sammen, for eksempel vi har dobbel kontaktlærerrolle, det er nytt for meg. Ikke nytt, men nytt etter mange år igjen. Det betyr å sette opp klare forventninger til hverandre. Hva er min jobb og hva er din jobb? Ja så gjør vi den jobben (L4)*

Tre av lærerne beskriver et profesjonelt samarbeid hvor læreren i møte med andre ønsker å gjøre sin egen praksis bedre. Beskrivelsene går ut på at lærerne møter andre lærere og drøfter og diskuterer fagstoff, evaluerer undervisningsopplegg og motiverer hverandre. Disse refleksjonene om samarbeid viser tydelig profesjonelt preg over forståelsen av begrepet. Men kun to av disse lærere nevnte spesifikt elevene i forståelsen av lærersamarbeid.

*Samarbeid er når flere personer skal gå sammen om å utføre en oppgave. Vi er jo ulike typer, kanskje ulike målsetninger men sluttproduktet i skolen er å fremme læring. Du skal jo ende opp med et produkt som innebærer læring hos den enkelte elev og da er samarbeid knyttet mot det pedagogiske, knyttet til hvordan vi skal få det til (L3).*

*Samarbeid for meg er at du samarbeider faglig med dem som har samme fag, at du samarbeider med dem som har samme klasse, og dem som har samme trinn, om elevene (L1).*

Disse svarene skiller seg ut da de spesifikt tar for seg det essensielle i lærerens praksis. Det er kun ved disse svarene i intervjuene elever blir nevnt på et mer reflektert nivå.

### 5.1.2 Hvordan fungerer samarbeidet ved ungdomsskolen?

Denne tematikken tar for seg hvordan samarbeidet fungerer ved den enkelte skole. Lærernes erfaring om hvordan ting fungerer kan komme i form av positiv- eller negativ opplevelse.

Lærerne hadde både gode og dårlige opplevelser ved hvordan samarbeidet fungerte. «Det er lettest å samarbeide om fag og med dem som har samme klasse» (L1). Her henviser læreren til de lærerne L1 jobber nærmest med. Læreren nevner også spesifikt at det er vanskelig å samarbeide på tvers av trinn. Læreren opplever nivå forskjellene på trinnene som utfordringer. Det å sette seg inn i andres undervisningssituasjon på et annet nivå krever mer arbeid. Derfor ønsker denne læreren å samarbeide med dem som er på samme trinn og nivå. Læreren forklarer det slik:

*Det er ikke lett å samarbeide med dem som har elever på andre trinn. Og tenke på de forskjellige nivåene og de klasse du ikke underviser i selv ... Selv om vi har en tanke at det er alle våre elever, så er det enklere å samarbeide og finne felles regler for de klassene du er inni i og underviser (L1).*

Informanten under beskriver alle de organiserte samarbeidsmøtene som utføres ved den enkelte skole. Læreren nevner spesifikt grupperinger om samarbeid og hvordan dette kommer til uttrykk. For eksempel vil det i en stor skole være mange samarbeidsgrupper. Skolen kan ha flere paralleller per trinn med mange kontakt- og faglærere. Og gjenta dette på flere trinn eller nivå. Dette krever mye tid og tilrettelegging av læreren og skolen. Hvorfor så mange samarbeidsarenaer? Gir dette samarbeidet økt fokus på elevenes læring? Læreren kommentar på samarbeidet i skolen:

*... på en skole, enten det er barneskole eller ungdomsskole er det ulike trinn så det blir litt grupperinger i hvordan samarbeidet kommer til uttrykk. Du har samarbeid knyttet til de enkelte fag du underviser i og så har du jo samarbeid knyttet til trinnet du er på,*

*klassene, ledelse, skoleutvikling. Det er mange former for samarbeid knyttet til ulike nivå i skolen ... (L3).*

Personlige egenskaper er noe som ligger til grunn for lærersamarbeid, mener informanten under. Læreren forklarer her at kjemien mellom mennesker må fungere for at man skal få til et godt og effektivt samarbeid.

*Det spørs jo selv hvilken personlighet du har. Er du en som lett delegerer eller er du en som har vanskelighet til å fortelle hva du ønsker. Da er det på det personlige nivå, personlige egenskaper (L4).*

Informanten beskriver her at lærernes egenskaper har noe å si for samarbeidet på skolen.

### 5.1.3 Lærerens opplevelse av samarbeid

Dette punktet tar opp hvordan lærerne opplever samarbeid med andre. Det går på lærernes personlige oppfattelser, om hvordan de «kjenner det på kroppen». Og hvordan de tror andre opplever dem.

En lærer beskriver at samarbeid er en positiv prosess, men at det har noe å si hvor trygg du er som lærer og i hvilken grad de du samarbeider med er trygge. Læreren beskriver også at det er lettere å samarbeide med noen som har mer erfaring. Betyr det at informanten mener at nyutdannede lærere er utrygge i yrkespraksisen sin?

*Jeg synes samarbeid er veldig positivt. Jeg synes det er ... noe med hvor trygg du er på deg selv på det du gjør. Samarbeid med trygge elever, kollegaer, erfarne kollegaer går gjerne lettere enn uerfarne (L4).*

Det å være trygg på egne handlinger er en personlig egenskap. Også læreren under beskriver at personlighet har noe å si for relasjonene mellom kollegaer ved samarbeidet. Noen kan man gå godt overens med, andre kan oppleve dårlig kjemi mellom kollegaene. Dette er noe som kan ligge i skolekulturen ved den enkelte skole. Læreren 3 referer til sin personlighet når læreren beskriver opplevelsen av samarbeid. Det betyr at læreren har selvinnsikt, men også at læreren viser tydelig hvilke holdninger læreren har til det enkelte samarbeidet.

*Fordi det er samarbeid på ulike nivå så er jo også opplevelsen av samarbeid forskjellig. Det er jo klart det er personavhengig. Noen samarbeid opplever jeg at jeg har veldig godt samarbeid med, fordi vi forstår hverandre. Vi er på en måte ... kjemien stemmer. Jeg ... kan gjerne oppfattes som seriøs i noen settinger og samtidig streng ... Så har jeg lært den vonde veien at jeg må være litt romsligere på måten jeg uttrykker meg på – at jeg ikke «ruller ned gardinen» til den jeg ønsker å få et samarbeid hos. Fordi det skal være to stykker minst for å få til et samarbeid (L3).*

Lærer 1 opplever at fagsamarbeid er den enkleste måten for samarbeid. «Det er lettest å samarbeide om fag og med dem som har samme klasse» (L1). Læreren beskriver to ting i dette sitatet, både fagsamarbeidet mellom lærere og samarbeid med lærere generelt som har undervisning samme klasse. Dette er lærere som informantene har mest med å gjøre da disse lærerne også er i samme arbeidsrom som informantene.

Også læreren under beskriver både positive og negative opplevelser om samarbeid mellom de kollegaene læreren jobber tettest med. Det kommer også fram at L3 tror at lærerne er satt sammen, av ledelsen, etter hvordan de fungerer sammen. Her kommer også personlighet inn i opplevelsen av samarbeidet.

*På enkeltnivå så føler jeg at samarbeidet med kollegaene fungerer veldig greit. Men det er jo sikkert fordi vi er satt sammen – fordi noen mener at vi passer sammen. Så det er nok en sånn overordnet tanke om at hvem som funker sammen og kan ha utbytte av samarbeidet. Fordi det er ikke alle som kan samarbeide godt, for de er ulike. Men jeg personlig liker å være sammen med folk, liker å bryne meg, liker å bli utfordret. Men det betyr ikke at vi går ut og er nødvendigvis enige, men det betyr ikke at vi ikke har samarbeidet allikevel. Litt sånn «give and take» L3.*

Lærer 2 mener at samhold gir identitet slik at alle driver likt i undervisningen da vil ingen oppleve urettferdighet i forhold til undervisning. «Når man deler, får man samhold. Man får en identitet sammen. Det blir mer likt for alle og ikke urettferdig» (L2).

Lærer 3 beskriver en case mellom L3 og en annen kollega som ikke var noen positiv opplevelse. Læreren synes det var viktig å få frem flere eksempler for både positive og negative erfaringer med samarbeid. I eksempelet under kommer det fram at samhandling og misforståelse av innhold i en samtale kan lage store problemer for enkelte. Kanskje det er personavhengig? Eller vilje til å lytte etter? Her stusser jeg litt over hva læreren legger i begrepet *samarbeid*?

Læreren beskriver situasjonen som at andre kollegaer kan oppfatte L3 som «litt streng eller litt «patentlig» eller noe sånt. Men jeg er nok litt det».

Case 1, L3:

«De ni siste årene har jeg jobbet som faglærer, kun i matte. Og så var det for noen år siden så skulle det være utviklingssamtaler. Og når du da er faglærer så mister du jo det samarbeidet med foreldrene. Og det har jeg jo kjent på som at det på en måte har gått på bekostning av meg og min relasjon til klassene. Fordi jeg bli litt fjern når jeg ikke har den dialogen med foreldrene ... Så min eneste informasjonskanal til foreldrene er jo da møtene, utviklingssamtalene. Og dette var på 10. trinn. Det var siste samtalen før eksamen og jeg hadde skrevet til den enkelte, om den enkelte elev i forhold til matte. Og Ikke bare resultatene, men min vurdering underveis. [...]. Så hadde jeg skrevet det ut og lagt det oppi konvolutter med navn. Og så var det bare mitt ønske om at kontaktlærer skulle gi den mappen videre til foreldrene når de kom slik at de kunne gå hjem og lese det og heller ta kontakt når det var noe.

Men så nektet den læreren å dele det ut. Og det skjedde akkurat i ... den læreren var akkurat på vei opp for å ha disse samtaler, og jeg overleverte mine papirer og så ville ikke læreren dele det ut. Og så husker jeg at jeg forstod det ikke. Jeg ble så sint fordi en ting at jeg hadde brukt mye tid på det, men jeg forstod ikke grunnen til at det ikke ... hun kunne ta det med, eller han ... Og det ... jeg ble så sint at jeg nok ble litt ufin, tror jeg, eller jeg ble det! Også ender dette opp med at det blir en litt kjip sak. Læreren ble sykemeldt i etterkant. For jeg satte jo den læreren i en vanskelig situasjon, fordi læreren skulle rett opp å ha en masse samtaler og med mine ord i bakhånd – jeg gjorde det vanskelig.

Men poenget med dette var at jeg skjønnte ikke hva det gikk i. Så ender det jo opp med at vi blir kalt inn til noen samtaler. Det hele ender opp med at denne læreren hadde en annen forståelse av hva tema skulle være på denne samtalen. For vi hadde diskutert i forveien at det ikke nødvendigvis skulle være det faglige, det skulle være mer hva vil du videre etter ungdomskolen. Så denne læreren hadde ikke selv gitt noe eller forberedt noe faglig. Så jeg tror det gikk på ... den andre læreren følte at det var helt feil med at jeg kom med så veldig mye at det satt læreren i et dårlig lys. Så det tenker jeg er et eksempel på at samarbeid på en måte brytes i sammen. Og det er jo fordi vi hadde to forskjellige utgangspunkt i forhold til hva som skulle være tema på møte. Så det var synd da. Men det rettet seg opp, men kinkig og unødvendig klinsj».

På spørsmålet om samarbeid bidrar til at du utvikler din egen praksis? svarer lærer 3 «Absolutt!! Jeg kan ta et eksempel».

Case 2, L3:

«Det var faktisk en Lesson Study økt vi hadde, da jeg skulle ... skal se om jeg husker temaet ... det var i matematikk og jeg skulle ... jeg husker faktisk ikke emnet, men min problemstilling var ... jo, det var jeg hadde hatt en prøve – også har jeg tatt en del videreutdanning innen vurdering for læring – og så var jeg veldig opptatt av dette der med å gi tilbakemelding, underveisvurdering og liksom få elevene til å se hva jeg har fått til nå, som jeg ikke har før, og eventuelt hva det neste skrittet jeg skal ta. Bruker egentlig veldig mye energi på akkurat det med vurdering og så tenker jeg av og til; er det verdt det, har det noen verdi.

Casen for de som var innom og observerte timen, de skulle se hvordan elevene oppførte seg, eller hvordan de tok mine utspill i forhold til oppgaven jeg gav dem. De hadde fått prøven ut og skulle liksom se på den riktige måten å løse oppgavene på. Så var jeg interessert i å se om de går inn i sin egen prøve og ser på tilbakemeldingene og fysisk går inn og retter. Hvis de da ikke hadde den riktig. For det var jo litt av poenget at de skulle se hvorfor «jeg» ikke hadde riktig. For hvis det ikke er noen aktiviteter, så er det jo meningsløst. Så da var det to som observerte. [...] vi hadde en dialog etterpå. Og det ender med at når vi da er på refleksjonssamtale etterpå sier trinnlederen min da, at han opplevde ... [...] det er en eksemplarisk klasse dette her. En klasse som er veldig stille og rolig. Ikke så veldig mye aktivitet i dialoger. Det er enkelte elever som «tar ballen», men de er tunge «å ro med». Og jeg er en sånn som liker å få dem med, diskutere og snakke, vise på gode feilsvar. Jeg elsker feilsvar!

Det ha sier til meg «jeg opplever at du er veldig ... kan nesten virke som du skremmer dem fra å rekke opp hånden. For de vet at når de først rekker opp hånden så kommer det så mange spørsmål i tillegg at de vegres på en måte». Det er jo en sånn ting jeg aldri har tenkt over fordi jeg blir så glad når noen rekker opp hånden, så jeg bare benytter sjansen til å spørre mange andre spørsmål. Og det var egentlig sånn. Det traff meg ganske mye fordi jeg opplever selv, og jeg tror elevene vet at jeg ønsker bare å fremme den enkelte sin læring. Og det kan bli litt sånn ... i en klasse hvis det er utrygt læringsmiljø. De er redde for å si feil, selv om jeg sier at det er fantastisk med feil. Jeg tror kanskje ikke jeg har lest spillet i den klassen, for jeg har en annen 10. klasse og.

Det beskrives i eksempelet over om en Lesson Study episode som hadde gjort store inntrykk på L3. Episoden omhandler en undervisningssituasjon hvor vurdering for læring var temaet i en matematikk time. Læreren ønsket dialog med klassen om matteoppgavene. Læreren var veldig engasjert, men elevene hadde ikke samme engasjement som læreren.

Hele undervisningssituasjonen ble observert av to kollegaer og det kom fram i refleksjonsmøte etterpå at L3 hadde skremt elevene med sitt voldsomme engasjement at ingen elever ville delta i dialog.

Denne casen viser hvilken innvirkning tilbakemeldingen har på L3 sin praksis. Læreren beskriver situasjonen som veldig lærerik da den har gjort at L3 har gått inn i seg selv og gjort seg selv bevisst å se på egen handling i perspektiv.

#### 5.1.4 Hva ønsker læreren å samarbeide om? Deres ønske om samarbeid?

Dette punktet fremhever hva læreren savner eller ønsker mer av i samarbeid med andre. En ting er å ha samarbeid med andre, men hvordan er det egentlig lærerne vil ha det?

En lærer hadde helt klare tanker om sitt eget ønske om samarbeid. Denne læreren har ikke jobbet lenge i skolen og trenger erfaring fra andre til å reflektere over sin egen praksis. «Det å være i et samarbeidsklima er i alle fall for meg alfa og omega, ellers stopper det opp» (L1). Og når jeg spør om samarbeid gjør at læreren utvikler sin egen praksis, svarer lærer 1:

*Jeg er avhengig av det. Gjennom samtale så vokser vi på det med relasjoner til elevene og hvordan en skal forholde seg både til enkelt elever og elever generelt ... I en dialog ... den uformelle samtalen ... der reflekterer jeg over egen praksis (L1).*

L1 opplever også at andre lærere med mye erfaring kan bidra til å hjelpe til med å utvikle kompetansen til læreren og refererer til deling som en viktig samarbeidsprosess.

*Som rimelig fersk og to år i faget så mangler jeg enormt mye kartotek med ting å gjøre med elevene ... Nå deler jeg norskfaget med en som skal pensjonere seg i vår og hun kommer for eksempel med en perm med 20 forskjellige opplegg innenfor temaet. Det er helt fantastisk ... (L1).*

En lærer forteller om viktigheten av fagsamarbeid og ønsker mer avsatt tid til dette. «Vi kunne sikkert veldig gjerne brukt ennå mer tid til fagsamarbeid. Det tror jeg vi kunne brukt hele året på hvis vi ville» (L2). «Jeg synes det er viktig at vi i alle fall har en fast tid for da er vi tro mot, tro mot hverandre, finner hverandre» (L2)

Samme lærer ønsker også at lærerne kunne fått tid til å evaluere hverandres praksis «Vi kunne gjerne evaluert egen praksis litt oftere» (L2). Dette er i tråd med Munthe og Postholms forklaring, fra 2012, om «Lesson Study» som er en metode lærerne kan gjøre for å forske på egen praksis der målsetningen er å øke elvenes læringsutbytte.

Lærer 2 har mange positive kommentarer hvorfor læreren ønsker samarbeid med andre. Her kommer tre kommentarer om samarbeid: 1) «Det er veldig viktig å dele. Når man deler så får man et samhold, man får en identitet sammen», 2) «Jeg synes det er kjekt å samarbeide og komme fram til gode ideer sammen» og 3) «Du ivaretar også et godt miljø og læringsmiljø. Positive voksne, positive barn!» (L2). Læreren nevner spesifikt miljøet på skolen i forbindelse med samarbeid. Læreren sier at med samhold og samarbeid utvikler man et godt miljø

Lærer 3 problematiserer samarbeidet noe ved å peke på forholdet mellom samarbeid og kollektive avgjørelser og lærerens autonomi og mulighet til å ta avgjørelser for klassen, selv om det går på tvers av den kollektive oppfatningen. Allikevel mener læreren at dette ikke er en god pedagogisk løsning og at skolen har best ved at alle «driver i samme båt». Dette forteller læreren om å være individualist:

*Jeg kjenner at jeg trives godt med å få være litt sånn individualist og få lov til å ta egne avgjørelser i forhold til hva jeg mener er riktig i forhold til min klasse der og da, og da går det på det faglige. Altså hvis jeg ser at mine elever ikke er klar for å gå videre til neste emne, så har jeg lyst til å holde dem igjen selv om resten av trinnet har lyst til å gå videre fordi planen sier vi skal gjøre det. Så jeg er litt i krig med meg selv, rent pedagogisk, fordi jeg ser at overordnet for skolen så er det greit å ha felles løp på ting (L3).*

En lærer nevner spesifikt at endring som er konstruktivt, er en endring som læreren er villig til å sette i kraft. Dette ser læreren i sammenheng med samarbeid og om tilbakemelding fra kollegagrupper – Lesson Study.

*Jeg ønsker jo å forbedre meg, selv om du tror du gjør alt rett av og til eller at du har funnet en stil. Men andre kan jo se ting jeg ikke ser. Så lenge det er konstruktivt, så synes jeg det er veldig greit (L4).*

Lærer 3 opplever motstand fra kollegaer når læreren ønsker å dele erfaring fra egen videreutdanning. Læreren forbinder denne holdningen fra andre lærere som om de er lite endringsvillige på nye ideer og metoder. Her er lærerens forklaring:

*Jeg har selv tatt en del videreutdanning og så handler det at jeg sitter igjen med en masse. Men hvordan kan jeg få det ut så det blir til glede for skolen og mine kollegaer? Og da er det litt den der at problem kan være at ... farlig å si at lærere er lite endringsvillige men jeg tror alle ... endring krever jo noe, kan være vanskelig å endre. Så jeg har opplevd en del motstand i forhold til når jeg har tatt ulike funksjoner som ressurs person ... at de ikke ønsker å ta del i den utviklingen. Da er det et samarbeid jeg ikke klarer å nå gjennom på. Men det går på gruppenivå. (L3)*



Det viser seg at en av lærerne synes det er forlite samarbeid på skolen hvor deltakeren sier: «Det kunne vært mer ...» (L2). Samme lærer mener også at man må lære av hverandre og ha muligheten til å evaluere egen praksis.

*Vi burde kanskje vært flinkere til å finne fram informasjon fra tidligere. Hva andre tidligere har gjort. Søke litt mer og bli enige hvordan vi vil gjøre det. Men intensjonen og viljen å samarbeide er tilstede. Det er ikke det at det mangler, men vi kunne ha evaluert egen praksis oftere (L2).*

## 5.2 Beskrivelser på systemnivå

Jeg ønsket også å la lærerne reflektere over hvordan skolen arbeider for å få la lærerne jobbe sammen. Hva er det lærerne mener skolen gjør?

### 5.2.1 Hvordan legger skolen til rette for samarbeid? Lærerens erfaringer.

I en travel hverdag, legger lærerne merke til hvordan skolen tilrettelegger for lærersamarbeid? Det er lærernes refleksjoner som beskrives under.

Lærer 4 reflekterer over at skolen legger til rette for samarbeid når læreren sier «... det er rom for samarbeid. Det forventes at vi skal samarbeide» (L4). Men i siste del av sitatet kommer det fram at skolen forventer at lærerne skal samarbeide i arbeidstiden da skolen legger til rette for det. Det forklares her nesten som en plikt å samarbeide.

En lærer nevner spesifikt at det er rom for samarbeid ved skolen. Skolen er delt opp slik at hvert trinn/lag sitter på eget rom. Ut i fra det læreren beskriver kan det tyde på at i dette trinnrommet finnes det flere lærere med sterke personligheter som styrer «demokratiet».

*På denne skolen, og spesielt mitt lagrom ... har jeg et inntrykk av at vi har kultur for samarbeid. Det betyr at individet må vike. En del som kommer inn der kan føle seg litt overkjørt, men det er bare til å føye seg med demokratiet. Ferdig! Det er kanskje litt strengt, men det er det beste for elevene (L1).*

Læreren nevner også fellesområdet på databasen i kommunen og forbinder denne med delingskulturen «... vi kan bare gå inn å hente. Der ligger det en ramme og en mal som er helt fantastisk».

Også ved å bruke samme læreverket som i fjor, gir rom for tidsbesparelse og samarbeid. Slik forteller lærer 1 det:

*vi har samme læreverk som i fjor [...] så derfor kan vi fokusere på metoder og innhold. Og hvis vi ikke ønsker den vurderingsformen eller ønsker å trekke inn annet lærestoff [...] justerer vi bare planen (L1).*

Både lærer 1 og 2 forteller om *Ungdomstrinn i utvikling*. Dette er i regi av utdanningsdirektoratet som gir ungdomskolen et tilbud om deltakelse med ekstern veileder.

«...vi skal ha kollegaveiledning eller erfaringsutveksling. Vi skal få tilbakemelding på hvordan opplegget fungerte etter spesifikke mål eller det vi vil ha tilbakemelding på» (L2).

En lærer nevner spesifikt arbeidstidsavtalen som ligger til grunn for samarbeidet i skolen. Her kommer det fram at læreren er til stede i arbeidstiden og har ansvar for å organisere sin egen hverdag med avtaler for samarbeid. Disse samtalene mener skolen skal holdes i mellom undervisningstimene

*sånt rent formelt sett [...] er det gjort en del tiltak for at vi skal være på skolen, blant annet ved en arbeidsplan. Det betyr at vi har denne kjernetiden hvor vi skal være tilstede for elever og hverandre for samarbeid. Så da er det «frihet» under eget ansvar. Vi skal være på arbeidsplassen fra ca. 08.00 til 15.00, og imellom undervisning kan vi avtale for å møtes og samarbeide. Ledelsen har sikret at vi er på jobb for samarbeid (L2).*

Når arbeidsdagens undervisning og undervisningsfrie timer er på forskjellige tidspunkt fra lærer til lærer, opplever en av deltakerne at det er et problem å komme sammen for å samarbeide.

*Det er lagt inn at vi kontaktlærere skal samarbeide i den faste tilstedeværelsen. Det har jo gjerne vært et problem da de du ønsker å samarbeide med ikke har fritime samtidig som deg (L4).*

Skolen som lærer 2 arbeider ved, har lagt opp det fysiske miljøet slik at lærerne lettere kan samarbeide på trinn/lag. Skolen er bygget opp slik at alle sitter sammen med dem man jobber mest med. Slik forteller læreren det:

*vi har faktisk egne lagrom, hvor vi sitter konsentrert trinn for trinn. Fordeler og ulemper med det er hvis du jobber på flere trinn så vil du kanskje ikke få all informasjonen du trenger og du er ikke like aktiv på de andre trinnene som du har bare litt fag. Det er en ulempe (L2).*

«Det er avsatt fire uker til Lesson Study på årshjulet. Vi kaller det for Lesson Study light» (L3).

Læreren forteller videre at det går ut på at to lærere pluss en representant fra ledelsen er med i disse kollegagruppene. I første omgang var det de lærerne som hadde felles fag som var i gruppe, mens nå kunne det godt være på tvers. «Vi er dypt inni Lesson Study», nevner også lærer 4 som jobber på samme skole. «Ved Lesson Study har vi hatt en fagsamtale etterpå. Enten så kan du bli bekreftet at det du gjorde fungerte eller så kan du få spørsmål «hvorfor gjorde du det sånn» (L4). Skolen har også lagt til rette for at lærerne skulle få kursing om

kollegaveiledning. «Vi har nettopp vært på et fagsamarbeidskurs om programmet Lesson study» (L4).

Hver onsdag har skolen utviklingsteam. Her er lærer 3 også en av deltakerne. «Det går på overordnet strategisk nivå» (L3). Her forteller læreren at teamets ansvar handler om blant annet å få lærerne med i implementering av prosjekter, og nå var det Lesson Study (light) som gjaldt.

Skolen legger til rette slik at lærerne kan ha samarbeid i faggrupper. «Med visse mellomrom i fellestiden er det lagt inn fagsamarbeid» (L4).

### 5.3 Skjematisk oversikt over stikkord fra intervjuene

Jeg vil med dette skjemaet over intervjuene vise en oversikt i stikkordsform av hva som ble sagt om samarbeid i intervjuene. Det gir et mer helhetsbilde av innholdet og hvor jeg har delt stikkordene inn under koordinert- og profesjonelt samarbeid, positiv- og negativ opplevelse og beskrivelser på systemnivå.

Tabell 3 Læreren forståelse om samarbeid

		Koordinert samarbeid	Profesjonelt samarbeid
Læreren forståelse om samarbeid	L1	Delingskultur	Samarbeid om klasse, trinn og skole om elevene
			Faglig samarbeid
	L2	Dele erfaringer og ideer	Drøfte og diskutere fagstoff
			Evaluere undervisningsopplegg
			Motivere hverandre
	L3		Ende opp med et produkt som innebærer læring hos den enkelte elev
			Knyttet til det pedagogiske
			Flere går sammen om å utføre en oppgave
	L4	Hjelpe hverandre med ideer	Samarbeider om fag
		Sette opp klare forventninger til hverandre	Bli enige om vurdering
		Deling	

Tabell 4 Hvordan fungerer samarbeidet?

		Positiv opplevelse	Negativ opplevelse
Hvordan fungerer samarbeidet	L1	Lik plan på hele trinnet	Må bare «grabbe» hverandre når vi er der
		Positivt med delingskultur	Vanskelig en til en
		Kultur for samarbeid	
		Lettest med fagsamarbeid	
		Setter av timer i uken til samarbeid	

	L2	Flinke til å vise hverandre og gjøre en oppmerksomme på hvordan en driver	Vanskelig å jobbe på flere trinn da du får ikke all informasjon
		Trinnrommet fungerer som informasjonskilde	
		Samarbeid om vurderingskriterier i forkant	
		Fast time i uken til fagsamarbeid	
	L3	Forskjellig samarbeid knyttet til fag, trinn, klasse, ledelse, og skoleutvikling	Lærere er lite endringsvillige
		Annenhver uke er det team (diskusjon, samtale og erfaringsutveksling om enkelteleven)	Mister samarbeidet med foreldre som faglærer
		Tirsdag- og torsdagsplanlegging	Opplever motstand i utviklingsarbeid
	L4	Planlegger planer sammen	Vanskelig å få tak i andre til samarbeid
		Enige om det formelle	Kan ikke forvente at vi skal samarbeide på kveldstid

Tabell 5 Lærersens opplevelse av samarbeid

		Positiv opplevelse	Negativ opplevelse
Lærersens opplevelse av samarbeid	L1		
	L2		
	L3	Opplever godt samarbeid med andre	Personavhengig
		At kjemien stemmer	Noen samarbeider
			Forskjellig opplevelse av samarbeid
	L4	Veldig positivt	Personlig nivå, personlige egenskaper
		Det er rom for samarbeid	
		Det forventes at vi skal samarbeide	
		Samarbeid med trygge og erfarne kollegaer går gjerne lettere enn med uerfarne	

Tabell 6 Lærersens ønske om samarbeid

		Koordinert samarbeid	Profesjonelt samarbeid
Lærersens ønske om samarbeid	L1		Gjennom samtale så vokser vi på det med relasjoner til elevene og hvordan en skal forholde seg til både til enkelt elever og elever generelt
			Reflektere over egen praksis
			Et samarbeidsklima er alfa og omega

			Uformelle samtale
			Finne felles regler med de lærerne du deler klasse med og underviser i
	L2	Alt trenger ikke å være i ordnede former	Gjerne bruke mer tid på fagsamarbeid
		Ha en fast tid for da er vi litt tro mot hverandre og finner hverandre	Komme fram til gode ideer sammen
		Kjekt å samarbeide	Du ivaretar et godt miljø og læringsmiljø for de voksne. Positive voksne, positive barn.
		Være flinkere til å finne fram informasjon fra tidligere	
		Når man deler så får man et samhold, man får identitet sammen. Likt for alle, ikke urettferdig	
		Det er viktig å dele	
	L3	Jeg må være litt romsligere på måten jeg uttrykker meg på slik at jeg ikke ruller ned gardinen hos den jeg ønsker samarbeid hos	
		Det må være minst to for å få til et samarbeid	
	L4		Jeg ønsker å forbedre meg selv Så lenge det er konstruktivt

Tabell 7 Hvordan legger skolen tilrette for samarbeid?

		Systemnivå
Hvordan legger skolen tilrette for samarbeid?	L1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Har fagmøter på tvers av trinn, ingen elevfokus – kun fag.</li> <li>• Ungdomstrinn i utvikling.</li> <li>• delingskultur</li> </ul>
	L2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kjernetid: Tilstede for elever og hverandre for samarbeid, frihet under eget ansvar.</li> <li>• Ungdomstrinn i utvikling</li> </ul>
	L3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fellestid: tirsdager (til kurs el.) og torsdager</li> <li>• Annen hver uke er det trinnmøter</li> <li>• Innført noe som heter team: diskusjon, samtaler, erfaringsutvikling - knyttet til den enkelte elev</li> <li>• Lesson study «light» - 4 uker på årshjulet</li> <li>• Utviklingsteam</li> <li>• Kollegagrupper</li> </ul>
	L4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fagsamarbeid</li> <li>• Ikke hver gang</li> </ul>

## 5.4 Observasjon

Observasjon ble utført som en tilleggs metode for å se eksempler på hvordan lærere samarbeider, med spesielt fokus på om hva og hvor dette samarbeidet foregår.

I følgende del presenteres all samhandling med og av den observerte læreren. Alle eventuelle korte sitater blir markert som over; korte direkte sitat blir presentert med anførselstegn i teksten, mens større utsagn markeres ved innrykk og tettere linjeavstand.

I intervjuene var det viktig å få informasjon om lærernes generelle erfaringer av samarbeid mellom kollegaer. Mens hovedfokuset under observasjonen var å gå i dybden å få registrert den formelle- og uformelle samhandlingen blant skolens personal i form av koordinert- og profesjonelt samarbeid. Ingen lærere ved skolen visste hvilket tema jeg skulle observere, kun rektor.

Det meste av samhandlingen var ikke planlagt, hvor lærere snakket sammen der de traff hverandre. Beskjeder, og noen diskusjoner, i lunsjen, på arbeidsrommet og i gangene var gjennomgående. Eksempler på disse hendelsene beskrives under.

Jeg var tilstede fem arbeidsdager og disse presenteres hver for seg med egen overskrift.

### 5.4.1 Dag 1

Jeg ble først møtt av administrasjonen som tok imot meg og viste meg garderoben. Det ble sendt bud på min informant som også nettopp hadde kommet. Jeg ble vist en arbeidsplass ved siden av læreren som jeg skulle observere. Denne plassen er normalt i bruk, men «makkeren» til Obs1 (den observerte læreren) var borte denne uken. «Makkeren» var på kurs i forbindelse med Ungdomstrinn i utvikling.

Vi fikk tid til å gå igjennom alle detaljene om hvordan jeg ville utføre observasjonen, før vi måtte inn til morgenmøte.

Skolen la opp til møter for å gi felles informasjon til de ansatte. Jeg betegner disse møtene for formelle og planlagte. Møtene ble holdt hver mandag- og tirsdag morgen og ble kalt *morgenmøte*. Dette var en arena hvor ledelsen hadde hovedansvar, og hvor felles beskjeder fra og til de forskjellige trinnene ble gitt. Denne mandagen var det tydelig preg av koordinering av uken som gjaldt.

Videre vil jeg kun beskrive alle hendelser som har med lærersamarbeid å gjøre, da det er dette som er interessant for denne studien.

Før timen begynner klokken 08.30 kommer rektor inn på arbeidsrommet og informerer Obs1 om administrativ tilrettelegging av noen timer senere i uken. Slik informasjon som Obs1 får fra rektor betegnes som koordinering, da det er informasjon som ikke gir læreren noen form for utvikling av egen praksis.

Resten av dagen går som normalt uten noen form for samarbeid mellom lærere. Kun kommunikasjon på det sosiale planet.

Men før siste time, kommer en annen lærer inn på arbeidsrommet og gir Obs1 en kopi av et opplegg som læreren synes var bra. Denne læreren ønsket da å dele med seg noe som har fungert bra. Dette kan være med på å forenkle hverdagen og gi Obs1 mulighet til å forbedre praksisen.

#### 5.4.2 Dag 2

Denne morgenen er første tegn på samarbeid når en lærer kommer inn på arbeidsrommet og spør Obs1 om råd på noe som læreren hadde skrevet ut. Men Obs1 kunne ikke hjelpe denne gangen.

Morgenmøte på tirsdagene holdes inne på trinnrommet. Hvert trinn hadde en møteplass inne på arbeidsrommet som de brukte til felles møter. Her ble saker som gjaldt hele trinnet tatt opp.

Skolen er med på Ungdomstrinn i utvikling, og har klasseledelse som satsningsområde. Dette skulle trinnet jobbe med individuelt denne tirsdagen. Og etter en kort informasjonsrunde gikk alle lærerne til sitt. Men etter ca. 20 min reiser Obs1 seg opp og går til møtebordet og setter seg. Der har tre andre allerede funnet en plass. Det var vanlig på dette trinnet å diskutere sammen problemstillinger som oppstår. «Det er slik vi jobber på dette trinnet» Obs1. Denne gangen var det Ungdomstrinn i utvikling – lærerrollen. Jeg vil her nevne noen stikkord av det som ble diskutert på møtet:

- Relasjonskompetansen
- Bør ikke «pushe» på fag. Heller selvtillit og realitetsorientert
- Forsiktighet ved ferieprat – kan være sårt for noen
- Praktisk arbeid kan være relasjonsbyggende
- Viktig å dele noe som du har erfart med elevene
- «kompisfellen» lærer/elev
- Være den voksne
- Ikke ta seg selv så høytidelig og ha humor
- Konflikthåndtering

Tre ganger til denne dagen, registrerte jeg samhandling mellom Obs1 og en annen lærer. Alle var uformelle samtaler i den forstand at de var i friminuttet mellom timene. Det første «møte» var en lærer som informerte om en elev som hadde fravær. De neste samtalene foregikk i matpausen, mens Obs1 var på lærerværelse og hadde lunsj. Den ene gjaldt også en informasjon om en elev som var borte fra skolen i går. Den andre samtalen gikk ut på at læreren som spurte trengte å få veiledning eller gode råd for hvordan gjennomføre utdanningsvalg denne uken. Jeg observerer at mye av samhandlingen denne dagen går på å få og gi informasjon og å gi råd.

#### 5.4.3 Dag 3

Registrering av samhandling skjer allerede litt over 08.00 denne morgenen. En faglærer kom bort til Obs1 og ga forslag til hvordan elevene kunne øve til heldagsprøven. Obs1 ble veldig glad for dette forslaget.

I løpet av dagen hadde Obs1 to «fritimer» hvor læreren satt på arbeidsrommet og jobbet med noe individuelt. Da kommer det bort en faglærer og diskuterer med Obs1 hvordan de skal gjøre det på heldagsprøven i norsk. Samtalen går frem og tilbake og begge kommer med forslag og diskuterer disse. Her er noen stikkord av det som ble sagt:

- Hvordan gjør du det?
- Hvilken vanskelighetsgrad?
- Enig om å kutte noe på nynorskprøven
- Bruke tid til forberedelse
- Det hender elevene skriver feil sjanger i forhold til oppgaven

Et par minutter senere når denne samtalen er over, kommer Obs1 i snakk med en annen lærer som klager over Barkley skjemaet. Den andre læreren mener et slikt skjema ikke hjelper elever som trenger hjelp og det blir litt diskusjon rundt tema. Videre går diskusjonen over i heldagsprøven i norsk hvor lærerne diskuterer om hvordan hjelpe elever som trenger spesiell hjelp. Forslaget ble at de skulle ta elevene ut og planlegge sammen med dem hvordan de skulle skrive oppgaven.

#### 5.4.4 Dag 4

Denne dagen startet klokken 08.00 med et trinnmøte på arbeidsrommet. Det varte i 20 minutter. Her ble det tatt opp litt forskjellig informasjon. Blant annet var ordensreglementet et av punktene som ble diskutert, spesielt bruken av mobil i friminuttene. Elever som er alene med mobilen i friminuttet kan være ensomme ...

Også annen informasjon ble diskutert og da kom det flere forslag til løsninger.



Etter møtet hadde Obs1 10 minutter til undervisningen skulle begynne. Da tok en annen faglærer kontakt og det ble diskutert norsk grammatikk til språklige minoriteter. Her ble det overrakt eksempler til Obs1. De snakket også om hvordan de skulle gjøre gjennomføre prøver. Denne samtalen gikk også på det faglige.

Denne dagen ble det ikke registrert videre noen form for samhandling som gikk på samarbeid.

#### 5.4.5 Dag 5

To ganger denne dagen var Obs1 i et uformelt samarbeid med rådgiveren. Det gikk først ut på U-portalen på nettet hvor Obs1 hadde problemer med å laste ned en film og oppgaver. Løsning ble å lage spørsmål selv med elevene.

Senere hadde Obs1 spørsmål til rådgiveren om yrkesmessen. Tilbakemeldingen fra rådgiveren var at Obs1 skulle å informasjon i løpet av dagen.

Resten av dagen gikk til ordinær undervisning uten registrering av samarbeid mellom lærerne.

#### 5.4.6 Oppsummering

Det var en spennende uke med mange inntrykk som skulle registreres. Jeg ble godt tatt imot av alle ved skolen. Selv om personalet ikke visste hva jeg studerte så virket det ikke som om jeg laget noe hinder for deres hverdag.

Noen tanker sitter jeg igjen med tilslutt. Jeg tenker grunnen til lite samhandling og samarbeid denne uken kan være at «makkeren» til Obs1 var borte hele uken på kurs i *Ungdomstrinn i utvikling*. Obs1 utvikler også ofte arbeidsplaner som går over flere uker. Den arbeidsplanen som var aktuelt i dette tidspunktet var allerede laget ferdig og gjaldt for to uker. Og planen startet uken i forveien.

Jeg registrerte også kun koordinert innhold i alle obligatoriske møtene mellom lærerne, og lærerne og ledelsen. Det gikk ut på diverse informasjon fra ledelsen om kommende uke, også trinnlederne presenterte hva som skulle skje. Her ble også spørsmål tatt opp hvis lærerne lurte på noe i forhold til uken som kom. Alle lærerne og ledelsen var samlet på lærerrommet, som også var der de hadde blant annet lunsj.

Det profesjonelle samarbeidet som ble registrert, var på eget initiativ fra lærerne utenom obligatoriske møtetider.

## 5.5 Skjematisk oversikt over stikkord fra observasjonen

Også her vil jeg vise en oversikt i stikkordsform av hva som ble registrert om samarbeid under observasjonen. Det gir et mer helhetsbilde av innholdet. Stikkordene har jeg delt inn i koordinert- og profesjonelt samarbeid i henhold til oppgavens relevans.

Tabell 8 Observasjonen i stikkord, delt inn i koordinert- og profesjonelt samarbeid

	Koordinert samarbeid	Profesjonelt samarbeid
Observasjon	<ul style="list-style-type: none"><li>• Diverse informasjon (flere ganger)</li><li>• Deling av undervisningsopplegg (flere ganger)</li><li>• Gi og få råd</li><li>• Trinnmøte var hovedsakelig koordinering av skolehverdagen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Uformelt samarbeid som ble et refleksjonsmøte om lærerrollen (Ungdomstrinn i utvikling)</li><li>• Uformelt samarbeid om planlegging om tilrettelegging for elever</li></ul>

## 6 Drøfting av datamaterialet

Det er stor grunn til å anta at lærersamarbeid kan ha stor innvirkning på elevenes læring. Ettersom lærersamarbeid har en stor rolle i skolen, er det av interesse å undersøke hvordan lærerne arbeider sammen.

I følgende del diskuteres de empiriske funnene fra forrige kapittel opp mot forskningsspørsmålene *hvilken forståelse har læreren på ungdomskolen om lærersamarbeid? og hvor og hva samarbeides det om?* Dette vil jeg gjøre ved å drøfte funnene i kategoriene 1) *læreren om lærersamarbeid i et koordinert perspektiv*, 2) *læreren om lærersamarbeid i et profesjonelt perspektiv* og 3) *læreren om lærersamarbeid i et system perspektiv*. Ved å flytte fokuset bort fra inndelingen i kapittel 5, vil diskusjonen få et mer profesjonelt innblikk i læreryrket. Kapitlene presenteres hver for seg og vil innledes med en kort redegjørelse av innholdet fra funnene i forrige kapittel.

### 6.1 Læreren om lærersamarbeid i et koordinert perspektiv

Det hevdes fra TALIS undersøkelsen gjort i 2008, referert i rapporten fra NIFU (2009, s. 14) at samarbeidet mellom lærere i den norske skolen «hovedsakelig har karakter av praktisk tilrettelegging, arbeidsdeling og koordinering, og i moderat grad av det som kan betegnes profesjonelt samarbeid».

I presentasjonen av funnene mine beskriver alle informantene at samarbeid er når lærere kommer sammen og samhandler. Men innholdet i begrepet lærersamarbeid varierte. Dette er i tråd av resultatene fra Ekspertgruppa fra Kunnskapsdepartementet (2016) hvor de også konkluderte med at lærersamarbeid «... kunne imidlertid fylles med ulikt innhold ved ulike skoler» (s. 181).

#### 6.1.1 Fra delingskulturen, til tidsbruk og arbeidstidsavtalen

Det som kom tydeligst frem var delingskulturen der tre lærere nevnte dette spesifikt. Også under observasjonen ble det observert deling som samarbeid mellom lærere. Deling bygger på andres erfaringer og vil ikke bli en del av vår handlingskompetanse uten at vi selv har erfart den konkrete handlingen (Arneberg & Overland, 2013). Også Little i Hargreaves og Fullan fra 2016, mener deling av materiale og undervisningsstrategier ikke er en god strategi for effektivt lærersamarbeid. Deling har en karakter som er uformell og forplikter ikke på samme måte som det formelle. Derimot er det en effektiv metode for å redusere arbeidsmengde hos lærerne. Og tid er noe lærerne tar alvorlig (Hargreaves, 2012). Tid er en avgrenset ressurs. Den kan økes, minskes, styres, manipuleres, organiseres eller omorganiseres, i følge Hargreaves (ibid.).

Lærerne trenger å ha tid til å være sammen for å undersøke, analysere og utvikle sin egen praksis. Tid er et vesentlig element i struktureringen av læreres arbeid, hvor ledelsen bryter ned den tiden til rådighet i små, atskilte komponenter med klare mål. Eksempler på kan være forberedelsestid, planleggingstid, gruppetid, individuell tid etc.

Her vil jeg referere til arbeidstidsavtalen som et argument fra KS (Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon) om at lærere skal være «bundet» til skolen slik at lærernes yrkesutøvelse størst mulig blir profesjonell slik at opplæringstilbudet til elevene blir enda bedre (KS, 2015). Men vil lærerne samarbeide mer når de er «tvunget» til å samarbeide? Er det en god strategi fra kommunene å pålegge den ellers autonome lærerrollen til å være «bundet» til skolen? I følge Hargreaves og Fullan kan dette føre til kunstig kollegialitet som går ut på at lærere tvinges til å jobbe sammen (2016). Disse formelle, spesifikke byråkratiske prosedyrene skal øke oppmerksomheten til felles planlegging blant lærere og andre måter å jobbe sammen på. Arbeidstidsavtalen var nok ment til å oppmuntre til mer kontakt mellom lærere og fostre deling, læring og forbedring av kompetanse og ekspertise. Men å fremtvinge noe innebærer mer enn å bare organisere og arrangere en endring. Det krever veloverveide tiltak. Å fremtvinge noe er unaturlig, uekte og til og med kunstig.

Ja det er sant at lærerne ønsket mer tid til samarbeid, i følge Tidsbrukutvalget (2009) og Melding til Stortinget nr. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2010). Men dette samarbeidet som lærerne ønsket gikk ut på å bruke mer tid på undervisningsrelaterte oppgaver og mindre tid til møter og planlegging for skolen som helhet.

#### 6.1.2 Fra «å finne felles regler» til å være «personavhengig» i skolekulturen

Når L4 sier at «[...] det er enklere å samarbeide og finne felles regler for de klassene du er inne i og underviser» er det til å lure på hva de legger i begrepet samarbeid? «Å finne felles regler» går på et mer praktisk nivå for samarbeid. Lærerne går sammen for å lage felles standarder for praksisen deres, slik at elevene opplever at alle lærerne driver likt. I følge Little i Hargreaves og Fullan (2016) er ikke alle former for samarbeid like effektive. Hvis samarbeid kun brukes som anekdoter, kun tilby hjelp hvis noen spør, eller utveksle ideer som allerede eksisterer uten å utvikle dem videre, eller å studere dem nærmere vil dette samarbeidet ikke utvikle læring hos den enkelte lærer. Dette kan også tyde på at L4 samarbeider best med dem som er inne i de samme klassene som denne læreren.

At et samarbeid må være «personavhengig» for å fungere kan tenkes at kulturen i skolen kan ha noe å si på denne kommentaren i intervjuet til L3. I noen organisasjoner kan forskjeller, konflikter og uenigheter mellom medlemmer, ha noe å si for kulturen (Hargreaves, 2012). I en

skole velger ikke læreren selv hvem en skal jobbe med. Det styres av ledelsen. Men selvfølgelig kan man komme med ønsker. Hargreaves kaller dette for *påtvunget kollegialitet*, hvor en lærer blir tvunget til samarbeid i administrative regulerte og forutsigbare former. Når administrasjonen overtar kan samarbeidet bli omgjort til modeller, bestemmelser og målbare resultater for utvikling og gjennomføring. Da vil samarbeidet mellom lærere bli en byrde framfor en velsignelse (ibid.). Hargreaves legger også frem at påtvunget kollegialitet ikke var ment som en manipulerende, fordekt framgangsmåte for å lure lærere, fra administrasjonens side. Men snarere en måte å systematisere samarbeidet. Men den oppfattes av lærere som overflattisk og sløsing av tid og energi (2012).

### 6.1.3 Fra rene informasjonsmøter til mer krav om tid

Under observasjonen registrerte jeg noen møter i regi av ledelsen ved skolen. Disse ble denne uken brukt som en informasjonskanal hvor lærerne kun var til stede for å gi og motta informasjon om kommende uke. Denne uken ble det ikke administrert lærersamarbeid på det profesjonelle nivået. Kun organisert koordinering.

Dette er helt i tråd med Vibe et al. (2009) sin rapport fra Talis undersøkelsen utarbeidet av OECD, hvor det registreres at norske ungdomsskolelærere har høy grad av koordinert samarbeid. Hvorfor trenger skolen å bruke så mye tid på å samle lærerne for å gi informasjon som kunne vært gitt i form av en epost? I følge Melding til Stortinget nr. 21 (2016-2017) mener lærere at de opplever lite samarbeid om å utvikle undervisningssituasjonen og det som skjer i klasserommet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette blir igjen et spørsmål om tidsbruk. Hargreaves kaller dette for *mikropolitisk tid* hvor tidsfordelingen avspeiler de rådende konfigurasjoner av makt og status (2012, s. 107). Det som oppstår er at jo lenger en beveger seg oppover i skoleadministrasjonen, jo lenger beveger du deg bort fra klasserommet og hva det betyr å være lærer (ibid.). Ikke bare henger det sammen med disponibel tid til forberedelse og planlegging, men med konkurrerende statuskrav innen lærerprofesjonen.

## 6.2 Læreren om lærersamarbeid i et profesjonelt perspektiv

Ved å sikre en felles forståelse, skaper man også et felles kunnskapsgrunnlag og hvordan lærere kan jobbe effektivt sammen (Munthe & Postholm, 2012).

Når lærerne i intervjuene ble spurt om hva de ønsker å samarbeide om kommer det fram mange positive kommentarer. Dette er noe lærerne ser på som en viktig del av det å være lærer. Og alle lærerne hadde erfaring med lærersamarbeid, både på godt og vondt.

### 6.2.1 Fra den uformelle samtalen til å være profesjonell

Lærer 1 mente at lærersamarbeid var avgjørende for lærerens egen praksis. Og læreren nevner spesielt den uformelle samtalen som et eksempel for dialog og refleksjon. Læreren beskriver at det er i den uformelle samtalen at læreren får mulighet til å reflektere over egen praksis. Dette er i tråd med Olga Dysthe (2006) sin forskning om at dialog ofte blir brukt normativt om samtaler der deltakerne opplever gjensidig vilje til å lytte, symmetri mellom partene, er åpne for hverandres argumenter og vilje til å endre standpunkt, som gode kvaliteter. Også Senge et al. (2000) argumenterer for det positive målet med dialog hvor deltaktene må være mer bevisste på erfaringen av innholdet i samtalen.

Å reflektere over egen praksis er å være *profesjonell*. Å være *profesjonell* dreier seg om kvalitet, kontinuerlig læring og profesjonell oppgradering (Hargreaves & Fullan, 2016). God og effektiv undervisning krever at læreren reflekterer over hvordan læreren praktiserer. Hargreaves og Fullan (2016) viser også til å være *en profesjonell*. Dette handler om status. Om hvordan andre ser på deg og hvordan det påvirker deg.

### 6.2.2 Fra lærersamarbeid til profesjonell utvikling

Tre av lærerne beskrev et samarbeid hvor læreren i møte med andre, ønsket å gjøre sin praksis bedre. Dette er helt i tråd med Munthe og Postholms (2012) definisjonen av begrepet lærersamarbeid, som ligger til grunn i denne studien.

Senge et al. (2000) beskriver spesielt når lærere kommer sammen og kommuniserer om deres praksis, vil lærerne bli mer bevisste på deres erfaringer gjennom prosess og valg av undervisningsmetoder. Lærerne lærer av å lære sammen og det blir en kollektiv handling i stedet for en individuell. Hargreaves og Fullan (2016) beskriver det slik «Lærere blir bedre når de samarbeider med og lærer av hverandre» (s. 153). Dialog gir individer innsikt som de ikke kan tilegne seg hver for seg. Det er ikke bare snakk om samhandling, men diskusjon som gir mulighet til utvikling og forandring. Også Hargreaves (2012) hevder at gjennom samarbeid og kollegialitet kan lærerne lære av hverandre, dele med hverandre og utvikle seg i fellesskap. Han korrelerer også godt samarbeid med profesjonell utvikling, positiv erfaring og med skoleutvikling initiert internt ved den enkelte skole.

Interaksjon mellom profesjonelle kollegaer utvikles ikke av seg selv. Den er avhengig av at kollegaene er villige til å investere i profesjonell kapital for fellesskapets beste (Hargreaves & Fullan, 2016).

### 6.2.3 Fra et uformelt møte til profesjonelt samarbeid på «bakrommet»

Under observasjonen ble det blant annet registrert et uformelt møte som resulterte i et profesjonelt samarbeid. Fire av lærerne på arbeidsrommet kom sammen og diskuterte Ungdomstrinn i utvikling om klasseledelse som var deres satsningsområde. Jeg vil her sette dette i sammenheng med Hargreaves (2012) beskrivelser om sosiopolitisk tid hvor han forklarer om det han kaller for *fasade- eller bakrom atferd*. Hargreaves refererer til Goffman sin forskning når han beskriver *fasade atferd* som en «opptreden» foran et publikum, mens *bakrom atferd* som en plass hvor lærerne kan «slappe av» og kvitte seg med stress. Dette kan være i friminuttet eller i den undervisningsfrie tiden. På mange måter er lærernes arbeidstid utenom klasserommet. Og det er i bakrommet læreren bygger uformelle relasjoner, tillit, solidaritet og fellesfølelse blant lærerne (Hargreaves, 2012). Det å ha et uformelt møte mellom likesinnede, som har tillit til hverandre, ga i dette tilfelle gode resultater. Uformelle samarbeidsarenaer blir også referert til av «Ekspertgruppa om Lærerrollen» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Her kommer det fram at mye av samarbeidet mellom lærerne på uformelle arenaer handler om saker som lærere må håndtere i fellesskap. Dette kan være spørsmål om noe lærerne akkurat har opplevd, elevsaker eller erfaringsutveksling. Dette er saker som kommer innenfra og er et ønske fra læreren selv og ikke et pålegg ovenfra og ned arbeid.

### 6.2.4 Fra skolekulturen til individualisme

En av lærerne har opplevd følt motstand fra kollegaene som blant annet går ut på at de ikke er interessert i å høre om kunnskap som denne læreren nylig har erfart. I følge Hargreaves (2012) vil det å utvikle bevisstheten om en misjon (*i dette tilfelle ny kunnskap til å utvikle sin egen praksis*) skape lojalitet, forpliktelse og trygghet i et skolemiljø (s. 170). Dette gjenspeiler hvordan kulturen på en skole kan lage motstand. Hargreaves og Fullan (2016) beskriver at det er forskjell mellom *arrangert kollegialitet* og *påtvunget kunstig kollegialitet* i hvordan skolen innfører konkrete strukturer eller praksismodeller. I *arrangert kollegialitet* finnes det tillit, respekt og forståelse som har kapasitet til å fornye denne kulturen videre fremover, mens i en *påtvunget kollegialitet* vil læreren møte motstand. I tillegg til at lærerne opplever mye belastning av merarbeid i forhold til administrative oppgaver og innføring av «Lesson Study», kan kollegaene være «mettet» av nye råd og metoder i arbeidet sitt. Men det kan også bety frykten for at lærerne skal miste sin autonomi i hverdagen. Hargreaves (2012) kaller dette for individualisme og assosierer det med usikkerhet. Han sier at lærerne frykter å bli iaktatt og enda mindre å gjøre noe «feil» som kan føre med seg kritikk over lærernes måte å drive undervisningen på. Eller kan det ha noe med at hverdagen til lærerne er så travel at ny kunnskap

krever mer arbeid? Er det måten læreren ønsket å presentere dette for kollegaene som var problemet? Men dette har L3 ikke nevnt noe om i intervjuet.

#### 6.2.5 Fra «for lite samarbeid» til utviklingsarbeid

En lærer synes spesielt at det er for lite samarbeid i skolen. Det kan bety at læreren ønsker mer av den profesjonelle typen for samarbeid som går ut på at læreren utvikler sin egen praksis. Dette er i tråd hva OECD fant ut i sin undersøkelse om lærerrollen i ungdomskolen referert i Vibe et al. (2009). Forskningen til OECD legger frem at det registreres i Norge mer koordinert samarbeid enn profesjonelt samarbeid. Hattie, referert til i «Ekspertgruppa om lærerrollen» sin bok, har kommet med en ny revidert utgave av hva som har mest effekt på elevens læring. På denne lista kommer lærersamarbeid lenger ned. Hans nye data viser at læreren selv og interaksjonene mellom lærer elev er av viktigst betydning (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det kommer fram av forskning gjort av Kraft, Marinell og Yee fra 2006 også referert til i boka fra ekspertgruppa, at samarbeid får først en betydning når det blir satt inn i en utviklingsammenheng (ibid.). Dette betyr at først når lærerne jobber sammen om et pedagogisk utviklingsarbeid kan dette ses på som et profesjonelt lærersamarbeid.

#### 6.2.6 Fra trygghet til usikkerhet

Det ble spurt i intervjuet hvordan lærere opplever samarbeidet med andre lærere, og da kom det fram at samarbeid er en prosess som har noe med trygghet å gjøre. Læreren opplevde at samarbeid mellom trygge lærere gav best resultat. I følge Hargreaves og Fullan (2016) er lærere som hele tiden søker å perfektionere undervisningspraksisen sin og ønske om å bli enda bedre, trygge mennesker som blir i jobben sin i mange år.

Når vi her snakker om trygghet blant kollegaer kan dette sees i sammenheng med et komplekst sosialt og kulturelt fenomen (Hargreaves, 2012). Det er et kollektivt ansvar å generere profesjonell kapital gjennom interaksjon av høy kvalitet (Hargreaves & Fullan, 2016). Takkert være en grunnleggende trygghet kan arbeidsforhold være preget av tillit, som også oppmuntrer til vekst og litt risiko, er sjansen for at lærerne investerer i egen utvikling betydelig.

Men hvorfor oppleves lærerne som utrygge? Hargreaves og Fullan (ibid.) sier at «usikkerhet ligger i yrkes natur» (s. 126) da læreryrket krever at det brukes mye skjønn. Og møter du usikkerheten alene, blir den vanskelig å håndtere. Men med påfølgende råd og støtte kan lærerne lære å takle den.



### 6.3 Læreren om lærersamarbeid i et systemperspektiv

«... politikere og skolemyndigheter ønsker å forandre lærere som en del av de reformforslag som kommer ...» (Hargreaves, 2012, s. 12), derfor legges det krav til hvordan læreren skal drive sin praksis.

#### 6.3.1 Fra samhandling til forhindring av balkanisering

At skolen legger til rette for samhandling mellom lærere kommer tydelig fram ved at det nevnes flere obligatoriske møter av lærerne ved intervjuene. Faste møter som fellestid både tirsdager og torsdager, teammøter, utviklingsteam og kollegagrupper. Men selv om møtene er obligatoriske, er dette samarbeid på koordinerings nivå eller profesjonelt nivå? I følge Hargreaves (2012) må skolen være obs på at kollegialiteten mellom lærerne ikke blir et «uønsket» pålegg fra ledelsen, eller en metode for å gjøre lærerne medansvarlige for administrative målsetninger om å gjennomføre samarbeid.

Sett fra ledelsens ståsted er det å gi et kollektivt ansvar, på tvers av trinn, med på å forhindre at det kan oppstå balkanisering (Hargreaves & Fullan, 2016). Arneberg og Overland (2013) mener at faglig kvalifiserte miljøer som blant annet lederteam, plangrupper, lærerteam, faggrupper og prosjektgrupper er med på å gi skolen rom for faglig diskusjon. Når skolen systematiserer sine erfaringer, først da vil skolens erfaringsbaserte kunnskaper bygges.

#### 6.3.2 Fra formelt fagsamarbeid til pålagte oppgaver regulert av administrasjonen

Det refereres i flere av intervjuene til fagsamarbeid. Fagmøter må ikke bare være en plass hvor det blir diskutert fag generelt, men en plass hvor lærere kan gå i dybden og diskutere hvordan faget kan legge til rette for læring hos alle elevene. Her tenker jeg spesielt på et faglig læringsfellesskap hvor lærerne kan komme sammen og diskutere, hvor det er en sterk og vedvarende konsentrasjon om undervisning og læring, og hvor det skjer evaluering av undervisningen (Hargreaves, 2004). Utfordringen ved å etablere faggrupper på den enkelte skole er at det er flere enn en person i hvert fag. Da kreves det en viss størrelse på skolen. Ekspertgruppa om lærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2016) nevner spesielt utviklingstiden som en arena for å utvikle lærerens relasjonelle kompetanse, uansett hvor stor skolen er. Også lærerne opplever denne tiden for nyttig, både faglig og kollegialt. Men fagsamarbeidet er pålagte oppgaver som reguleres av administrasjonen med fokus på pedagogisk utviklingsarbeid. Altså kan dette betegnes som påtvunget kollegialitet som Hargreaves (2012) kaller det.

#### 6.3.3 Fra reformideer til lærernes handlingsrom

Det nevnes også i intervjuene at skolen legger opp til et profesjonelt samarbeid gjennom diverse reformideer. De ideene som ble nevnt var Ungdomstrinn i utvikling og Lesson study.

Etter at Melding til Stortinget nr. 22, som omhandler ungdomskolen, ble presentert i 2011 har Kunnskapsdepartementet hatt en nasjonal satsing på å gi alle ungdomsskoler tilbud om et utviklingsarbeid – Ungdomstrinn i utvikling. Satsingen er et viktig nasjonalt tiltak som legger til rette for at alle skoler skal bli lærende organisasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2016). I følge Røvik (2015) er dette en reformide da det er eksempler på oppskrifter på hvordan skolen bør drives. I tillegg er det et tilbud Kunnskapsdepartementet gir til alle ungdomskolene i Norge med ekstern kompetanse som veileder. Høyskoler og universiteter kommer ut til skolene og bidrar med faglig støtte. Det betyr at L1 og L2 arbeider ved en skole som har tatt imot tilbudet om å utvikle skolen. Men informantene nevner ikke hvilket satsningsområde som er valgt ved denne skolen.

Lesson Study er den andre strategien som blir nevnt i intervjuene. I følge Munthe og Postholm (2012) er dette en form for lærersamarbeid satt i et system. Dette er ikke et innovasjonsprogram som staten har initiert, men som skolene selv velger som strategi for å utvikle skolens og lærernes egen praksis.

På spørsmål om samarbeid bidro til at læreren utviklet sin egen praksis, ble det blant annet nevnt en Lesson Study økt. Her opplevde læreren en episode som gjorde store inntrykk. Og det resulterte i at læreren fikk en erfaring som gjorde at læreren endret praksisen sin. I følge forskning gjort av Yoshida fra 1999, referert til i Munthe og Postholm (2012), er Lesson Study en prosess hvor en undervisningstime er en del av utviklingen til læreren. Lærerens handling blir altså satt i perspektiv av andre som observerer. Kvaliteten på tilbakemeldingene lærerne får i dette arbeidet, er viktig for å sikre en vellykket profesjonell utvikling.

Derfor er det viktig at utdanningspolitikken ikke lar styringen over lærernes handlingsrom bli for omfattende og detaljert. Lærernes verdier og kunnskaper er sentrale i deres handlinger. Settes disse under press vil det oppstå spenninger (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det er skolens rammer som regulerer lærernes frihetsgrad og handlingsrom.

#### 6.3.4 Fra «kjernetid» til den sosiopolitiske tidsdimensjonen

Arbeidstidsavtalen må også nevnes under det profesjonelle perspektivet. En lærer (L3) nevner spesifikt det læreren kaller for «kjernetiden». Lærerne skal være tilstede i arbeidstiden («kjernetiden») slik at de blant annet kan samarbeide med andre kolleger i team, avdelinger eller grupper (KS, 2015). Men en lærer reagerer på dette da læreren opplever det som et problem når den du ønsker å samarbeide med ikke har «fritime» samtidig som deg. Hargreaves i «Lærerarbeid og skolekultur» (2012) mener at tid er et viktig element i struktureringen av

lærerens arbeid. Lærere i grunnskolen har bundet opp mye av dagen til undervisningstimer og den tiden som er igjen skal brukes til planlegging, for- og etterarbeid, evaluering og samarbeid mellom kollegaer. Da er det nesten tilfeldigheter som gjør at du har anledning til å treffe andre lærere til uformelt samarbeid. Hargreaves (2012) viser til at begrepet kolonialisering er en viktig del av det forskeren kaller den sosiopolitiske tidsdimensjonen. Kolonialisering er en prosess der ledelsen ved en skole legger beslag på lærerens tid til egne formål. Dette blir gjort i forbindelse med alle møtene og samarbeidet lærerne skal være med på. Lærerne som ble intervjuet nevner blant annet fagsamarbeid og andre samarbeidsgrupper i regi av ledelsen ved skolene.

Irgens (2012) er også opptatt av tidsaspektet til lærerne som innenfor begrenset med tid må umiddelbart ta det som dukker opp selv om det medfører å prioritere drift framfor utvikling. Han mener at tiden lærerne er bundet til skolen medfører en skapt kollektiv ramme med den enkeltes arbeid. Når tiden ble brukt kollektivt fant Irgens ut at det var de koordinerte oppgavene som dominerte. Også han som Hargreaves (2012) fant ut at tiden til rådighet for utviklingsarbeid og andre møter var begrenset.

#### 6.3.5 Fra skolens fysiske miljø til «individet må vike»

Skolene legger opp til at lærerne skal samarbeide med hverandre. Dette gjenspeiles i hvordan det fysiske miljøet ved skolene er bygget opp. To lærere nevnte spesielt det å ha egne lagrom, hvor lærere på samme trinn hadde arbeidsrom, gav både fordeler og ulemper for disse lærerne. Ulempene som L2 beskrev var at lærere som hadde undervisning på flere trinn «mistet» verdifull informasjon fra det andre lagrommet og vis versa. L1 beskrev lagrommet som en fordel ved at det foregikk mye samarbeid mellom lærerne. I følge Hargreaves (2012) har kulturen i skolen alltid vært preget av individualisme, isolasjon og privatisisme. Når skolen legger opp til lagrom, viser det til utviklingen av profesjonell kapital og hvordan det påvirker kulturen. Hargreaves sier også at hvis du endrer en kulturs form, vil du ha en god mulighet til å endre kulturens innhold (ibid.).

Det ble nevnt i et av intervjuene at «individet må vike» på deres arbeidsrom og at lærerne som kommer inn må føye seg etter de andre. Selv reagerer læreren på dette og sier at det kan være litt strengt med et slikt miljø i arbeidsrommet. Læreren er nok inne på noe her fordi i følge Hargreaves (2012) trenger ikke individualisme være en så negativ strategi for læreren. Han mener at denne fasen kan være en selvvalgt fase som kun er midlertidig, hvor læreren trekker seg tilbake for å utforske og søke refleksjon over eget arbeid. Dersom det forventes at

arbeidsrommet alltid skal brukes til lærersamarbeid, vil dette gå ut over tiden til eget mer pressende kortsiktige oppgaver og praktisk forberedelsestid.

## 7 Konklusjon

Formålet med denne masteroppgaven har vært å se på lærersamarbeid i ungdomskolen. Jeg ønsket å få innsikt i hvordan skolekulturen gir rom for profesjonelt lærersamarbeid. Dette ble gjort rede for i diskusjonskapittelet, hvor det ble drøftet til funnene gjort i intervjuene og observasjonen. Videre har forskningsspørsmålene fokusert på hva lærerne la i begrepet samarbeid, og hvor og hva lærerne samarbeidet om. Presentasjonen av analysen antyder at lærerne ser på samarbeid som en viktig del av det å være lærer. Samtidig ser det ut til at lærerne har forskjellig innhold i hva de legger i begrepet.

Definisjonen av samarbeid lagt til grunn i denne oppgaven, går på at lærere er enige om å arbeide sammen for å gjøre sin praksis bedre. I funnene kommer det derimot fram at lærerne har forskjellig forståelse av innholdet i lærersamarbeid. Det gjelder å gjøre kollektivet bevisst på hva som ligger til grunn i definisjonen og arbeide i samme retning. Og det er først når samarbeidet blir satt inn i en utviklingssammenheng, at det får betydning for lærerne og elevene.

Deling ble nevnt av samtlige lærere som et eksempel på lærersamarbeid, og det ble også hyppig registrert under observasjonen. Deling kan ikke betegnes som et profesjonelt samarbeid da det bygger på andres erfaringer. Fordi du har ikke fått mulighet til å reflektere og diskutere innholdet. Som et viktig moment i drøftingen kom det fram at koordinert lærersamarbeid er en form for samarbeid som ikke kan betegnes som spesiell god. Men den vil allikevel være med på å redusere arbeidsmengde hos den enkelte lærer.

All den senere tids reformaktivitet og forskning på lærerrollen har hatt mye å si for lærernes bundne arbeidstid. Som et resultat av drøftingen kom det også fram at arbeidstidsavtalen, som snart skal evalueres og reforhandles, ikke har hatt den ønskede effekten. Lærerne er veldig opptatt av samarbeid og det nevnes opp til flere ganger i intervjuene, men dette er hovedsakelig samarbeid på et administrativt nivå. På den allerede tidstrange arbeidstiden til lærerne er det blitt mer møteaktivitet som foregår på det koordinerte nivået.

Blir styringen fra utdanningspolitikken for omfattende eller detaljert kan det føre til at lærernes handlingsrom settes under press. Lærernes handlingsrom handler om deres kunnskapsbase, tillit og legitimering. Lærerne bør få ansvaret tilbake til selv å kunne utøve skjønnsbasert profesjonelt lærersamarbeid. Skal vi forbedre læreryrket må vi forbedre de forholdene som former den, kulturen og fellesskapet.

Det som overrasket meg under observasjonen var at jeg kun registrerte profesjonelt samarbeid ved det uformelle arbeidet til lærerne. Dette foregikk på lærerværelset og inne på arbeidsrommet. Det betyr at lærerne må føle at samarbeidet må være relevant og meningsfullt for at en lærer skal få noe ut av det. Da fungerer det best når lærerne får gjøre det under deres premisser. Og det viser seg, ut fra resultatene i oppgaven, at på «bakrommet» er læreren profesjonell.

Skolekulturen preges mye av individuelt arbeid. Men den viser også at den gir rom for lærere å samarbeide for å utvikle sin egen praksis. Skolen legger tilrette for at lærerne skal kunne komme sammen. Dette gjelder både å legge til rette i det fysiske miljøet og ved at kollegiet sammen får muligheten til å utvikle kompetanse innen et spesifikt felt. I denne oppgaven er det spesielt den nasjonale satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» og utviklingsprogrammet «Lesson Study» som ble referert til.

Det nevnes og registreres også samarbeidsmøter, på flere nivåer i organisasjonen, som er obligatoriske for lærerne. Men det kan virke at disse er i et mer koordinert perspektiv og ikke et utviklende og profesjonelt perspektiv. Samarbeid bør kobles til kvalitetsforbedring i skolen slik at utvikling kan skje på flere nivåer.

### 7.1 Veien videre

Denne masteroppgaven har fokusert på lærernes forståelse om lærersamarbeid og hvordan skolekulturen har gitt rom for dette profesjonelle samarbeidet. Og det foregår mye forskning på lærerrollen generelt. Men utfra studien ser jeg at det er et behov å se nærmere på lærer samarbeid. Et eksempel kan være på ledelses nivå. Hvordan kan ledelsen i skolen legge til rette for at lærerne skal kunne samarbeide bedre uten å være bundet til spesielle møtetider? Da det er opp til de forskjellige skolene hvordan de lokalt legger opp til lærersamarbeid i den «bundne» tiden.

Et annet aktuelt tema for videre forskning kan være arbeidstidsavtalen, da den utløper 31. desember 2017. Lærerne ønsker å gjøre sin praksis bedre, men hvordan kan arbeidstidsavtalens rammer gi dem en mer autonom skolehverdag? Det er undervisningen og elevene lærerne ønsker å bruke meste parten av tiden sin på. Hvordan kan dette kombineres med å utvikle lærernes praksis?

## Litteratur

- Arneberg, P., & Overland, B. (2013). *Lærerrollen - om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dyste, O. (2006). *Dialog, Samspel og Læring*. (3. opplag. utg.). (O. Dyste, Red.) Oslo: Abstrakt forlag.
- Dyste, O. (2006). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe, *Dialog, Samspel og Læring* (3. opplag . utg., ss. 9-30). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Globalis. (2017). <http://www.globalis.no>. Hentet Mai 9, 2017 fra Organisasjoner: <http://www.globalis.no/Organisasjoner/OECD>
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Hargreaves, A. (2012). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkes forandring i en postmoderne tidsalder*. (1. utgave; 9. opplag. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hargreaves, A. (2012). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkes forandring i en postmoderne tidsalder*. (1. utgave; 9. opplag. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2016). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* (1. utgave ; 2. opplag. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2016). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* (1. utgave ; 2. opplag. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Haugan, I. (2014, April 3). Lærere som samarbeider gir bedre skoler. Gemini.no. Hentet Mai 13, 2017 fra [www.gemini.no](http://www.gemini.no): <https://gemini.no/2014/04/laerere-som-samarbeider-gir-bedre-skoler/>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (4. utgave, 2. opplag)*. Oslo: Abstrakt forlag.
- KS. (2015). [www.ks.no](http://www.ks.no). Hentet Mai 12, 2017 fra Kommuneforlaget: <http://www.ks.no/fagomrader/Arbeidsgiver/lonn-og-tariff/avtaler-rundt-skole-og-barnehage/sfs-2213---ny-saravtale-for-undervisningspersonale---sfs-2213/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006, Juni). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Prinsipper for opplæringen: [http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/prinsipper\\_lk06.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2006, Juni). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet Oktober 15, 2016 fra Prinsipper for opplæringen: [http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/prinsipper\\_lk06.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf)

- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Meld. St. nr. 31 (2007-2008). Kvalitet i skolen*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Meld. St. nr. 31 (2007-2008). Kvalitet i skolen*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Meld. St. nr. 11 (2008-2009). Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Meld. St. nr. 19 (2009-2010). Tid for læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Meld. St. nr. 19 (2009-2010). Tid for læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Meld. St. nr. 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Meld. St. nr. 20 (2012-2013) På rett vei*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld. St. nr. 28 (2015-2016). Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Meld. St. nr. 21 (2016-2017) Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Meld. St. nr. 21 (2016-2017) Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Forfatteren.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju (2. utgave, 3. opplag)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lægdene, Ø. (2000). Skolekultur og skoleutvikling. I Ø. Lægdene, G. Berg, J. Møller, E. M. Halvorsen, A. Hagesæter, & U. Stålsett, *Skolekultur i fokus* (ss. 12-34). Kristiansand: Høgskoleforlaget AS.
- Læringsmiljøseneteret. (u.d.). *Universitetet i Stavanger*. Hentet Februar 15, 2017 fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekter-og-programmer/lp-modellen/>
- Munthe, E., & Postholm, M. (2012). Læreres profesjonelle læring i skolen. I M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. Krumsvik, *Lærere i skolen som organisasjon*. Kristiansand: Cappelen Damm Høgskoleforlaget.
- OECD. (2010). *TALIS 2008 - Technical Report*. Paris: Forfatteren.
- QSRInternational. (u.d.). *NVivo 11 for Windows*. Hentet Februar 25, 2017 fra [http://help-nv11.qsrinternational.com/desktop/concepts/about\\_nodes.htm](http://help-nv11.qsrinternational.com/desktop/concepts/about_nodes.htm)
- Ramberg, M. R. (2014, Mai 27). What Make Reform Work? - School-based conditions as predictors of teachers' changing practice after a national curriculum reform.



*International Education Studies*, ss. 46-65. Hentet Mai 9, 2017 fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070052.pdf>

- Rørvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Furu, E. M. (2015). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering (1. utgave, 2. opplag)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rørvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Lund, T. (2015). "Hvor har de det fra, og hva gjør de med det?" Utdanningsdirektoratet fom innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer. I K. A. Rørvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu, *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (ss. 88-120). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rørvik, K. A. (2015). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (1. utgave; 2. opplag. utg.). (T. V. Eilertsen, & E. M. Furu, Red.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rørvik, K. A. (2015). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K. A. Rørvik, T. V. Eilertsen, & E. Moksnes (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (1 utgave; 2. opplag. utg., ss. 13-50). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Rørvik, K. A. (2015). Translasjon - en alternativ doktrine for implementering. I K. A. Rørvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. (1. utgave; 2. opplag. utg., ss. 403-417). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rørvik, K. A., & Pettersen, H. M. (2015). Masterideer. I K. A. Rørvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. (Vol. 1. utgave; 2. opplag, ss. 53-86). Oslo: Cappelen Damm as.
- Rørvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Lund, T. (2015). "Hvor har de det fra, og hva gjør de med det?" Utdanningsdirektoratet som innhenter ,oversetter og iverksetter av reformideer. I K. A. Rørvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (1. utgave; 2. opplag. utg., ss. 87-120). Tromsø: Cappelen Damm Akademisk.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools That Learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Senter for økonomisk forskning AS. (2009). *SØF-rapport nr. 04/09. Tidsbruk og organisering i grunnskolen: Sluttrapport*. Trondheim: Kunnskapsdepartementet.
- Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse. En inføring i kvalitativ metode (4. utgave, 2. opplag)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tobiassen, R. (2006). Å lære lærere å lære - Kompetanseutvikling gjennom en narrativ orientert aksjonslæring. I H. Bjørnsrud, L. Monsen, & B. Overland, *Utdanning for utvikling av skolen* (ss. 64-94). oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanning- og forskningsdepartementet. (2004). *Meld. St. nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring*. Oslo: Forfatteren.
- Utdanning- og forskningsdepartementet. (2004). *Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring*. Oslo: Forfatteren.

- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2015, August 25). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet oktober 15, 2016 fra Generell del av læreplanen:  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)
- Vibe, N., Aamodt, P. O., & Carlsten, T. C. (2009). *Rapport 23/2009. Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring*. Oslo: NIFU.
- Vold, E. K. (2013, Oktober 3). *Universitetet i Stavanger*. Hentet Februar 15, 2017 fra Læringsmiljøsenderet: <http://laringsmiljosenteret.uis.no/om-senteret/nyheter-og-presserom/ny-forskning-om-larersamarbeid-article80564-12952.html>



Christina Finne  
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 12.09.2016

Vår ref: 49520 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.08.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49520	<i>Lærersamarbeid med fokus på kollektive tilnærminger og individuelle tilpasninger i undervisningen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Christina Finne</i>
<i>Student</i>	<i>Hanna-Kathrin Timm</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillers kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

## Vedlegg II

### FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET

Jeg er en masterstudent ved Universitetet i Stavanger som studerer Utdanningsvitenskap i Spesialpedagogikk. I denne anledning trenger jeg å hente data ved deres skole til bruk i min masteroppgave.

Problemstillingen min er, slik den ser ut i denne fasen av arbeidet, er todelt:

1. Hvilke erfaringer har lærerne på ungdomskolen om samarbeid?
  - a) Hvor og hva samarbeides det om?
2. Hvordan gir lærersamarbeid økt fokus på elevenes læring?

Formålet med studien er å studere hvilken betydning samarbeid har for lærere, i hvilken sammenheng foregår samarbeidet og om resultatet fra samarbeidet gir utslag i hverdagen til elevene.

Jeg vil forsøke å belyse dette gjennom innhenting av data fra intervju og observasjon av lærere. Intervjuet er på ca. 12 spørsmål og vil vare i ca. 15 minutter. Observasjonen gjennomføres i 5 dager.

Deltakelse i studien er frivillig, og man kan når som helst trekke deres samtykke uten å oppgi noen som helst grunn. Som deltaker vil all data fra intervjuene og observasjonen være konfidensielle og helt anonyme i selve oppgaven. Intervjuene tas opp på bånd for transkribering og blir makulert når arbeidet er ferdigstilt.

Prosjektet skal etter planen avsluttes desember 2016.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Hanna-Kathrin Timm på telefon 984 62 772 eller email [htimm@lyse.net](mailto:htimm@lyse.net)

Veileder ved Universitetet i Stavanger:  
Christina Finne, tlf 51833117, email [christina.finne@uis.no](mailto:christina.finne@uis.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Hanna-Kathrin Timm

## SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I STUDIEN

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### Intervjuguide:

Alt som blir sagt under dette intervjuet blir anonymisert og kan ikke spores tilbake til person og skole.

Formålet med studien er å studere hvilken betydning samarbeid har for lærere, i hvilken sammenheng foregår samarbeidet og om resultatet fra samarbeidet gir utslag i hverdagen til elevene.

#### Generelt:

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?

#### Individuelt nivå:

- Hvilken forståelse har du om samarbeid? Hva er samarbeid for deg?
- Er det samarbeid ved skolen? Hvordan opplever du samarbeidet med kollegaene dine?
- Når og i hvilke former foregår samarbeidet?
  - Trinn, lag, team, fagmøter ...
- Hva samarbeider man om med andre kollegaer?
- Ønsker du samarbeid? **Hva ønsker du å samarbeide om?**

#### Systemnivå:

- Hvilke føringer ligger for samarbeid ved skolen?
  - Legger skolen til rette for samarbeid? Når og hvordan?
- Hva ønsker skolen at det samarbeides om? Blir det opplyst at nå skal dere diskutere fag el.?
- Finnes det et system for samarbeid ved skolen?
  - Kollegaveiledning, «Lesson study»,
- Vurderer man egen og hverandres undervisning?

#### Avslutning:

- Synes du samarbeid bidrar til at du utvikler din egen praksis? På hvilken måte?
- (Er lærersamarbeid viktig for at elevene skal får bedre tilrettelagt undervisning?)